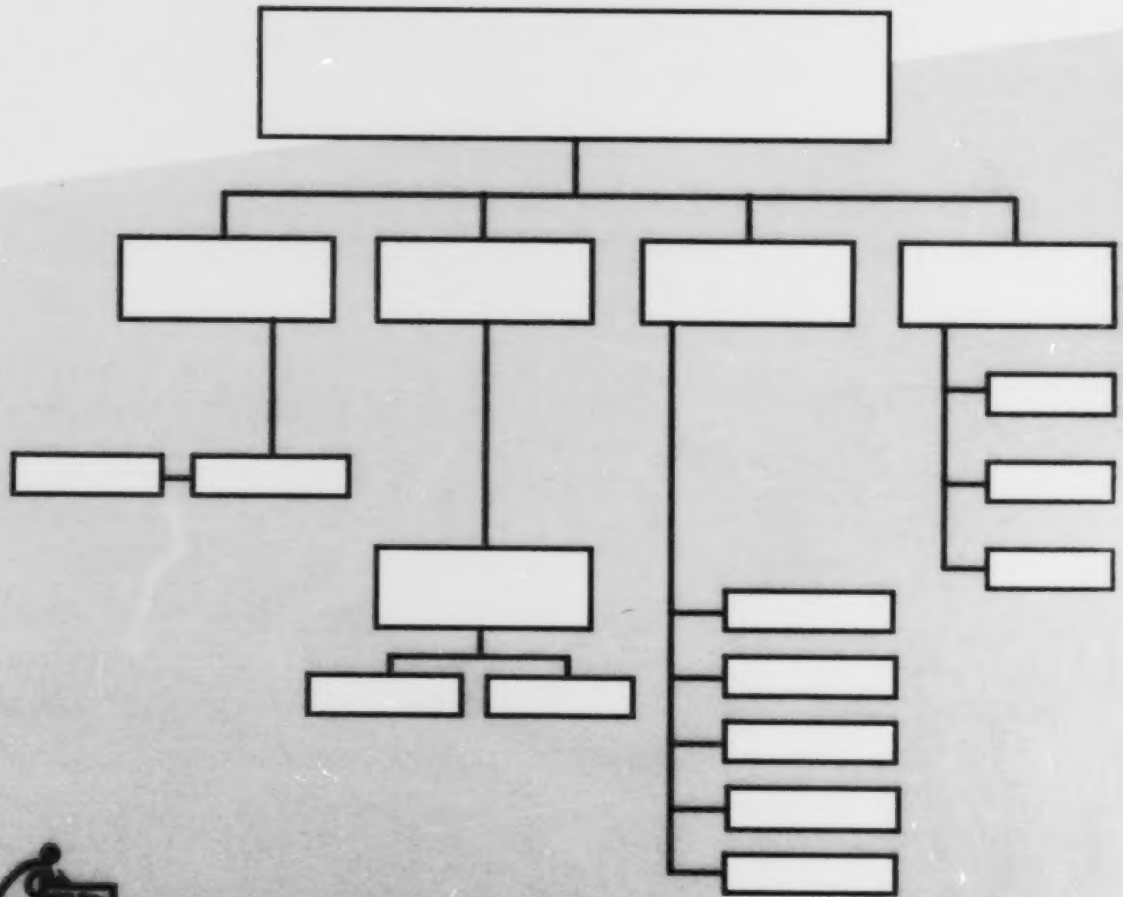
Recherche-action
sur les étudiant(e)s du Collégial éprouvant des
difficultés majeures de lecture



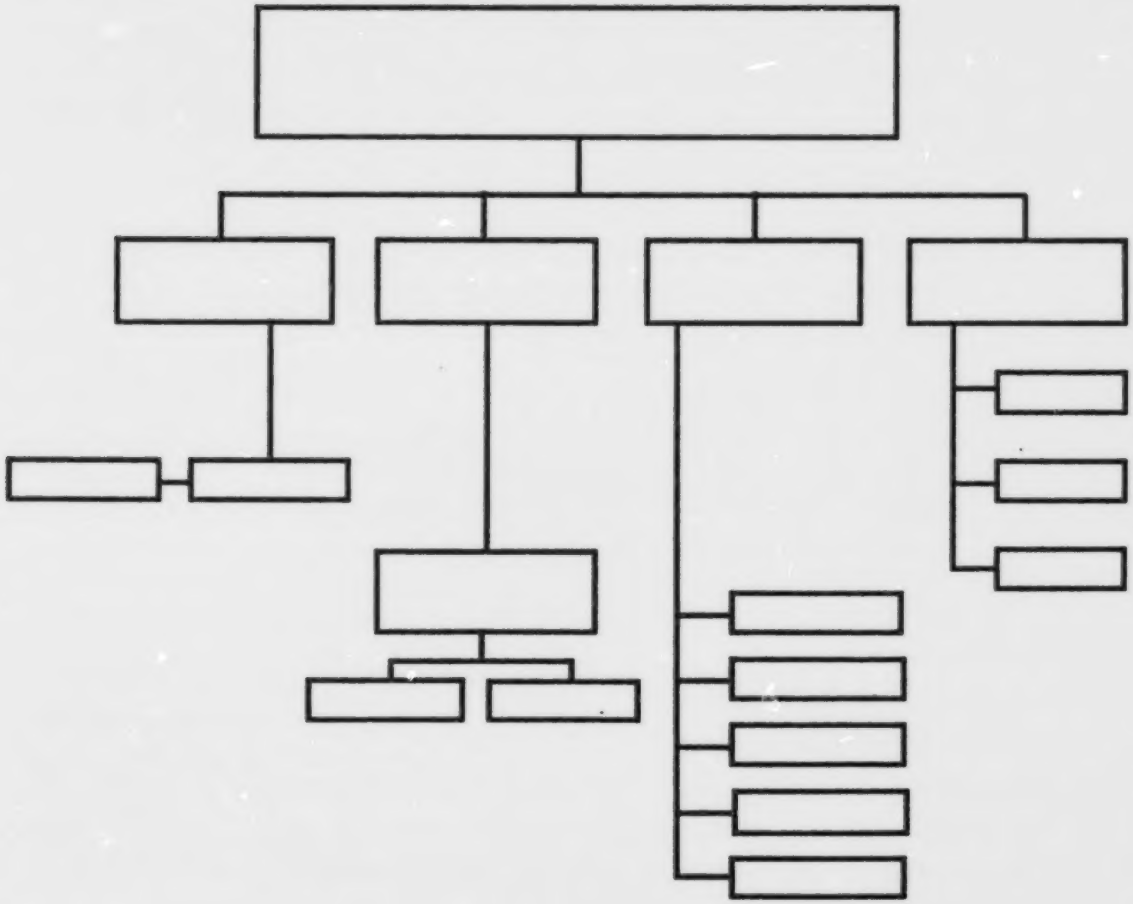
Collège de la région de l'amiante

Roland Houle

90-04966/

Dans tout le document, veuillez considérer que l'emploi du masculin n'a pour but que d'alléger le texte.

Recherche-action
sur les étudiant(e)s du Collégial éprouvant des
difficultés majeures de lecture



ISBN 2-920925-11-3

Dépôt légal: 1° trimestre 1989

Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

Code de distribution: 1532-0232

Page couverture: Gralicom inc. et Imprimerie Roy et Laliberté inc.

Impression: Collège de la région de l'amiante

REMERCIEMENTS

Ce projet a été financé à .8 ETC par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'Aide à la Recherche sur l'Enseignement et l'Apprentissage. Grâce à cette subvention, nous avons pu investir temps, énergie et utiliser un matériel adéquat pour mener à bien notre recherche.

Au Collège, c'est surtout le département de philosophie qui a été l'allumeur de ce projet et qui, tout au long de l'année, l'a soutenu, observé, critiqué; cet apport d'équipe a été un enrichissement.

Également, il nous faut mentionner l'apport actif, dynamique de Claude Gagnon, conseiller pédagogique; constamment, du début à la fin, il nous a conseillé et activé de maintes façons pour assurer la qualité de l'opération.

Enfin, soulignons l'oeuvre patiente et minutieuse de madame Nicole Fontaine qui a effectué tout le travail de secrétariat.

A toutes ces personnes concernées, nous désirons exprimer nos remerciements.

TABLE DES MATIÈRES

PAGES

INTRODUCTION 1

1- LA DÉMARCHE SUIVIE

1.1 Le dépistage 7
1.1.1 Notes du secondaire 7
1.1.2 Des pré-tests en lecture 8
1.1.2.1 Test perceptuel 9
Résultats du test perceptuel 11
Deux considérations connexes 12
1.1.2.2 Test écrit 13
1.1.2.3 Test oral 15
1.1.3 Choix de 25 candidats 22

1.2 Le déroulement de la recherche-action 24

1.3 Les moyens d'évaluation 26
1.3.1 Post-test de lecture 27
1.3.2 Questionnaire d'appréciation 28

2- BASES THÉORIQUES DU PROJET DE LECTURE

2.1 La lecture d'approfondissement 33

2.2 L'approche cognitiviste 36
2.2.1 La compréhension d'abord 37
2.2.2 Lecture= résolution de problème 39
2.2.3 La clarté cognitive 40
2.2.4 L'anticipation 42
2.2.5 La pensée formelle 44
2.2.6 Confiance à l'intelligence 45

2.3 Le processus de lecture 47
2.3.1 Variations subjectivité - objectivité 48
2.3.2 Un processus à trois niveaux 49
2.3.3 Le modèle interactif 52

PAGES

3- LA RECHERCHE-ACTION

3.1 Les orientations pédagogiques 57

3.2 Les exercices faits 59

3.2.1 Opérations exécutées 59
3.2.2 Les textes utilisés 67

3.3 La participation des étudiants 70

4- LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE-ACTION

4.1 Les difficultés de lecture 75

4.1.1 Passivité dans l'abordage des textes 75
4.1.2 Anticipation au ralenti 76
4.1.3 Synchroniser lecture orale et compréhension 79
4.1.4 Pauvreté du vocabulaire 80
4.1.5 Sous-utilisation des connaissances antérieures . 81
4.1.6 Limites du bagage culturel 82
4.1.7 Difficultés d'accession au langage formel 83
4.1.8 Dégager l'idée principale d'un paragraphe 83
4.1.9 Prise de notes 84
4.1.10 Distinction entre le fond et la forme 85
4.1.11 Dire son idée 86

4.2 Les effets observables 88

4.2.1 La motivation des participants 88
4.2.2 Les conditions d'étude 89
4.2.3 La zone du progrès 90
4.2.4 L'appréciation des étudiants 91
4.2.5 Le post-test 92
4.2.6 Le rendement scolaire 93
4.2.6.1 Les abandons 93
4.2.6.2 Les échecs 95
4.2.7 Lien entre lecture et cours réguliers 96

5- VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DU PROJET

5.1 Hypothèse principale 101

5.2 Hypothèse secondaire 105

5.2.1 105
5.2.2 107
5.2.3 110

PAGES

6- LE PROGRAMME

6.1 Le programme de 45 heures 121

6.2 Le programme de 15 heures 141

CONCLUSION DU RAPPORT 149

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

ANNEXE 1 Invitation.

ANNEXE 2 Test perceptuel: Habiletés en lecture.

ANNEXE 3 Test écrit "Dunrea".

ANNEXE 4 Test oral.

ANNEXE 5 Entente sur le projet d'aide en lecture.

ANNEXE 6 Post-test écrit "Le suicide chez les adolescents".

ANNEXE 7 Questionnaire d'appréciation.

ANNEXE 8 Texte: Meurtrier à 17 ans.

ANNEXE 9 Texte: Les fugueurs.

ANNEXE 10 Texte: Éditoriaux de Châtelaine.

ANNEXE 11 Test de closure; anticipation.

ANNEXE 12 Textes comparés. Nono le lapin sauvage et La technique nous assigne-t-elle un destin?

ANNEXE 13 Tableau comparatif du rendement scolaire.

Introduction

INTRODUCTION

Quelqu'un qui a accumulé le moindrement d'expérience en enseignement au collégial est à même de constater l'éventail variable des habiletés intellectuelles des étudiants. D'aucuns sont forts et compétitifs, ils s'enlignent sur la cote Z: d'autres traînent la patte et sont heureux d'obtenir leur 60%. Les jeunes qui arrivent du secondaire ont une préparation inégale et cela se manifeste d'autant plus que le taux de passage au Cégep s'est accru constamment depuis la formation des Collèges. Plusieurs hésitent à attribuer exclusivement le taux d'échecs et d'abandons à l'un ou l'autre de ces facteurs. Comme ces facteurs interviennent depuis déjà le début des études secondaires, on peut à bon droit se demander si certains des étudiants peuvent être récupérables. Par contre, si on pouvait conjuguer de nouvelles motivations à une réhabilitation à certaines habiletés intellectuelles souvent négligées ou inconnues peut-être pourrions-nous aider des étudiants à réussir ou à mieux réussir leurs études collégiales.

Plusieurs jeunes ayant obtenu leur diplôme d'études secondaires accèdent au Cégep en apportant avec eux des lacunes importantes quant au français écrit: par exemple, quant à la pensée formelle, quant à la structuration des idées, quant à leur bagage culturel tout simplement. A maintes reprises, entend-on les complaintes des enseignants: nos étudiants ne savent pas lire ni écrire, ils ne savent pas s'organiser, ils ne sont pas structurés, ils manquent de connaissances de base.

Face à ces lacunes observées, la tentation est forte d'amoindrir le mal en diminuant les exigences académiques. D'aucuns ont l'opinion que les étudiants en difficultés devraient retourner au secondaire compléter leurs prérequis pour le Cégep en s'appuyant sur le fait que le collégial est un niveau d'étude post-obligatoire et qu'il devrait donc être plus sélectif: d'autres pensent qu'on doit accepter tous ces étudiants au Cégep et qu'avec de l'aide, ces étudiants pourront passer à travers leurs études collégiales. Plusieurs collèges ont mis sur pied des services d'aide particulièrement en français écrit puisque cela semble s'inscrire dans une priorité nationale. On cherche un peu partout des moyens pour combler

les lacunes des étudiants en difficultés et ainsi augmenter leurs chances de réussite au Collège.

Sans doute les lacunes en français écrit sont-elles objet de plus d'attention actuellement: peut-être sautent-elles davantage aux yeux. Quant à nous, nous observons aussi depuis plusieurs années des difficultés en lecture, et, de l'intérieur des institutions, nous entendons régulièrement les enseignants porter des jugements sérieux et sévères sur les habiletés de lecture de plusieurs étudiants:

- On demande à un étudiant de lire à haute voix un extrait de texte en classe: il lit mot à mot, hésite, bafouille, ne semble pas comprendre à mesure qu'il lit.
- On demande à nos groupes de lire un livre pour la session, par exemple "Le Meilleur des Mondes", "Les Animaux dénaturés", "l'Écotopie"; certains étudiants dépriment. "C'est trop long! c'est trop difficile!"
- Des étudiants trouvent compliqués à comprendre des textes dont la lisibilité est jugée facile par les enseignants.
- Plusieurs ont de la misère à dégager l'idée principale d'un paragraphe ou d'un ensemble et à l'exprimer en leurs mots.
- D'autres encore éprouvent des problèmes à clarifier, à exprimer le sens précis de mots, d'expressions jugés assez ordinaires.

Pour certains étudiants, ces problèmes en lecture nous semblaient tellement graves que nous anticipions et observions pour eux des abandons et des échecs imminents. Comment pourront-ils réussir tous leurs cours au Cégep en ne comptant que sur leurs propres moyens et sur l'aide occasionnelle de leurs profs? Y aurait-il une façon, un service d'aide particulier que le collège pourrait leur offrir en lecture? Comme la lecture est un peu le passe-partout qui ouvre les portes de la connaissance dans tous les domaines, nous nous sommes dits que si ces étudiants s'amélioraient dans leurs habiletés en lecture, ce serait automatiquement un progrès sur tous les fronts.

Notre projet de recherche-action en lecture s'inscrit dans ces préoccupations. Il a d'abord pris racine au département de philosophie du collège où depuis quelques années déjà, on avait constaté qu'un certain nombre d'étudiants (10%, disait-on) connaissaient d'importantes faiblesses en lecture.

C'est dans ce contexte que nous avons entrepris un projet de recherche-action sur les étudiants éprouvant des difficultés majeures en lecture. Notre but n'était pas de connaître les causes lointaines de leurs difficultés ni immédiatement de les motiver à lire plus, mais de mieux connaître les difficultés spécifiques de lecture et de trouver des moyens pour les habiliter au processus de lecture. Cette orientation s'alimente des recherches en psychologie cognitive.

Lire, c'est comprendre. De même avons-nous centré la lecture sur des textes d'approfondissement car c'est le genre de texte le plus utilisé pour les cours collégiaux.

Pourquoi une recherche-action? Pour observer en action comment les lecteurs en difficultés majeures procèdent pour lire, tenter des moyens d'intervention, des correctifs, vérifier l'effet des méthodes utilisées. Au terme de la recherche-action, on pourrait mettre sur pied un programme court destiné à habiliter ce genre d'étudiants au processus de lecture.

Le présent rapport est structuré en six portions:

1 **La démarche suivie**
2 **Les bases théoriques de la recherche-action**
3 **La recherche-action**
4 **Les résultats de la recherche-action**
5 **La vérification des hypothèses de recherche**
6 **Le programme.**

1 La démarche suivie

1.1 Le dépistage

1.2 Le déroulement de la recherche-action

1.3 Les moyens d'évaluation

Cette partie du rapport expliquera les différentes étapes franchies dans la réalisation du projet de lecture. Elle fera également une compilation succincte des différents tests administrés.

1 La démarche suivie

- 1.1 Le dépistage
- 1.2 Le déroulement de la recherche-action
- 1.3 Les moyens d'évaluation

L'expérience d'enseignement des professeurs de philosophie du Collège nous signalait qu'environ 10% des étudiants de Collège I étaient en difficultés majeures de lecture. Comment repérer ces étudiants? Attendre en cours de session que des profs nous les pointent? C'eut été trop tard.

Nous avions convenu au départ de sélectionner environ 25 étudiants de Collège I faibles en lecture et de mener notre recherche-action avec eux à leur première session au Cégep. Ce qui fut fait. En pratique, c'est plus près du 5% que nous évaluons le nombre d'étudiants en difficultés majeures de lecture, nous le verrons plus loin.

Voici comment s'est fait le dépistage.

1.1.1 Notes du secondaire

Considérant que ce serait une tâche immense de passer des tests de lecture à tous les nouveaux arrivants, nous avons pris la décision de

rétrécir en un premier temps la base de sélection en prenant en considération les résultats scolaires obtenus en français au secondaire. Pourquoi le français? Parce que nous supposions que les habiletés en lecture devaient certainement se manifester dans les cours de français, entre autres.

Ainsi, au mois d'août, un premier triage s'est fait à partir des dossiers des 621 étudiants qui ont été inscrits au Collège pour leur première session à l'automne 1987. Nous nous sommes fixés le critère légèrement arbitraire de 65% et moins en français pour retenir une première population susceptible d'avoir des difficultés de lecture. Ce nombre était de 98 soit 15.7% du nombre d'étudiants inscrits.

Sans risquer d'interprétations sur le type de clientèle reçue par chaque département au Cégep, mentionnons simplement comment se répartissent les 98 étudiants ainsi pré-sélectionnés: en techniques de bureau: 16: en techniques infirmières: 14: en sciences humaines: 12: en techniques de matières plastiques: 9: en éducation spécialisée: 7: en électrotechnique: 7: en sciences: 6: en lettres: 3: en technologie minérale: 2: en informatique: 2: en technique de la mécanique: 2.

Nous avons observé que, dans la grande majorité des cas, une note faible en français dans un dossier s'accompagne d'autres résultats faibles de sorte que, finalement, il serait peut-être aussi valable de prendre la moyenne générale d'un étudiant dans toutes ses matières académiques pour inférer des faiblesses en lecture.

Expérience faite, nous avons pu constater que le critère de la note en français au secondaire s'avère être un moyen pratique et un prédicteur fiable pour établir une pré-sélection des étudiants faibles en lecture.

1.1.2 Des pré-tests en lecture

D'abord, comment avons-nous procédé pour rejoindre ces étudiants pré-sélectionnés?

Une invitation écrite datée du 19 août 1987 a été jointe à l'horaire des étudiants pré-sélectionnés. Ils la reçurent dans la semaine avant le début des cours. (Voir Annexe I)

Pendant la première semaine de cours, soit du 24 au 28 août nous avons contacté individuellement ou en petits groupes, tous les étudiants concernés, allant les voir pendant la pause entre les cours ou profitant du dernier cinq minutes avant la fin d'un cours, avec la permission de l'enseignant. Nous leur expliquions le projet d'aide en lecture et nous les invitions à venir passer des tests la semaine suivante. Sur les 98 pré-sélectionnés, 93 étudiants ont été rejoints: 5 n'étaient effectivement pas au Cégep. En général l'accueil fut positif et cette approche personnalisée a probablement amené plus de participants car cette participation était libre et volontaire.

Une carte-rappel indiquant l'heure et le local du rendez-vous a été remise à chaque étudiant concerné par l'entremise des professeurs de philosophie. En tout 71 étudiants ont participé aux pré-tests en lecture, soit une proportion de 76% de la population visée (93).

Nous évaluons que ce taux de participation est excellent compte tenu du caractère libre de l'activité. Il faut dire que le "timing" était bon. C'était le début de la session: on s'adressait à des nouveaux cégepiens qui sont remplis de bonnes intentions au départ: on les invitait personnellement, ils se sentaient concernés et voyaient qu'on s'occupait d'eux au Cégep.

1.1.2.1 Test perceptuel (Annexe 2)

Au départ, nous voulions connaître la perception que l'étudiant se fait de lui-même comme lecteur, comment et où il voit ses forces et ses faiblesses. Le questionnaire préparé comporte deux grandes parties: des renseignements généraux sur l'intérêt de l'étudiant pour la lecture et en deuxième partie, beaucoup plus étendue (21 questions) des observations

sur la manière de lire: comment le lecteur procède quand il lit et ce uniquement pour des lectures à caractère académique. En mettant l'accent sur ce type de questions, nous mettions déjà l'axe de recherche sur le processus de lecture.

Ce questionnaire a été validé avec un groupe de 35 étudiants de Collège I, groupe comportant une majorité d'étudiants en sciences. Cette catégorie d'étudiants n'est pas représentative des gens en difficultés majeures de lecture: par ailleurs, le fait d'avoir des étudiants plus habiles, plus perspicaces a permis de mieux évaluer la clarté des consignes, le genre de questions, de suggérer des retraits et des ajouts.

Donc après avoir effectué certains changements nous avons passé ce test perceptuel lors de la rencontre d'une heure qui incluait aussi la passation d'un test écrit et d'un test oral en lecture. La passation du test perceptuel a duré de 10 à 15 minutes.

Comme la grille était faite en fonction des difficultés de lecture éprouvées, le pointage total des difficultés s'élevait à 84 (4-très vrai x 21 questions). Nous avions évalué que celui ou celle qui se classait en haut de 42/84 se sentait vraiment en difficultés de lecture. 27 personnes ont obtenu des résultats de 42/84 et plus: le plus élevé s'étant coté à 70/84. Ces personnes se percevaient en grande difficulté de lecture.

Par comparaison avec les résultats obtenus aux tests écrit et oral, nous avons remarqué que généralement les étudiants sont réalistes sur leur situation alors que d'aucuns se sur-évaluent et d'autres se sous-évaluent. Par conséquent la validité du test perceptuel dépend de la connaissance de soi du répondeur et demande à être éprouvée par des outils plus objectifs.

Résultats du test perceptuel

- Renseignements généraux

Pour ce qui est de la lecture régulière de revues, livres exception faite des journaux: sur 70 réponses, 3 lisent à chaque jour, 16 à chaque semaine, 16 aux deux semaines, 20 au mois et 15 moins d'une fois par mois. En ce qui concerne la lecture des journaux: 14 lisent quotidiennement, 41 une fois ou deux par semaine, 9 une fois ou deux par mois, 4 au mois ou moins.

Enfin, à la question: La lecture est-elle une activité intéressante pour toi?: 6 répondent très peu intéressante, 19 disent peu intéressante, 38 la trouvent intéressante et 7 très intéressante. En pratique ceci donne un rapport de 35% d'étudiants peu intéressés et de 65% intéressés parmi les gens faibles en français au secondaire. Cela permet au moins de formuler une conclusion par la négative: ce ne sont pas tous les étudiants faibles en français qui considèrent la lecture comme peu intéressante.

- Difficultés rencontrées en lecture

La compilation des résultats est jointe au test perceptuel en annexe 2. Pour le moment nous voudrions signaler le genre de problèmes de lecture le plus rencontré par les étudiants. Nous avons donc retenu les réponses encerclées aux numéros 3 et 4 (vrai et très vrai pour la plupart des textes) qui comptaient au moins 20 adeptes sur 72, soit 28% comme seuil de difficultés.

24 trouvent que ça leur prend trop de temps pour lire un texte. 40 ne prennent pas de notes et ne soulignent rien en lisant un texte académique: cette donnée correspond à l'observation faite lors de la passation du test écrit de lecture: à peu près personne n'a écrit dans la marge ou n'a souligné quoi que ce soit pendant la lecture. 25 doivent souvent relire

la même phrase pour la comprendre. 24 ont de la misère à dégager le message principal de l'auteur. 23 trouvent ardu de résumer l'idée d'un paragraphe. 21 disent ne pas prévoir à l'avance ni l'idée ni l'action qui vient dans le texte. 30 ne cherchent pas à dégager le plan global d'un texte pour le comprendre. 22 ont souvent de la difficulté à retenir ce qu'ils lisent.

Enfin, à la question 22, on demandait à l'étudiant d'indiquer au moins une difficulté qu'il éprouvait en lecture. Voici les difficultés le plus souvent signalées à cette question ouverte:

- j'ai de la difficulté à comprendre ce qui est écrit
- ça me prend trop de temps pour lire
- j'ai de la misère à me concentrer
- je ne peux trouver l'idée principale facilement
- le vocabulaire est souvent trop difficile.

Deux considérations connexes

1- Notre projet formulait comme deuxième hypothèse secondaire l'idée que les étudiants en difficultés de lecture n'utilisent pas les conditions facilitant la lecture comme des moyens facilitant l'attention et la concentration (ex: lieu et environnement propices). La question # 8 du test perceptuel touchait cette préoccupation. "Quand je lis des textes scolaires, je le fais en silence (sans musique, ni TV): 8 répondent faux, donc doivent en même temps écouter ou voir autre chose; 61 répondent vrai et de ce nombre, 36 répondent très vrai pour la plupart des textes. Si on se fie à ces réponses, il faut écarter comme cause importante des difficultés de lecture le mauvais environnement que pourrait constituer la télévision ou l'appareil "haute fidélité". Il faut inférer, croyons-nous, que même dans des conditions favorables de silence et de concentration, ces étudiants éprouvent des difficultés de lecture.

2- La question 21 supposait un rapport de cause à effet entre le fait d'éprouver des difficultés en lecture et le fait de lire très peu. "Je ne lis pas souvent parce que j'ai des difficultés en lecture". Là-dessus 49 disent carrément faux: 13 plutôt vrai: 5, vrai: 3, très vrai. Ces réponses nous invitent à être prudent avant de conclure que les étudiants en difficultés de lecture ne lisent pas justement parce qu'ils ont des difficultés en lecture, du moins si on se fie à leur perception. Peut-être, en effet, ne lisent-ils pas beaucoup mais pour d'autres raisons.

1.1.2.2 Test écrit (Annexe 3)

Pour le test écrit nous avons utilisé un test déjà validé et expérimenté, celui de Serrouya qui est un extrait de "Rue Deschambault" de Gabrielle Roy intitulé Dunrea.

On faisait d'abord lire le texte et ensuite l'étudiant répondait au questionnaire sur la feuille-réponses. En pratique, 25 minutes ont été allouées pour faire le test soit 30 minutes moins le temps de présentation. Un crayon, une feuille blanche étaient distribués avec le texte. Personne n'a utilisé cette feuille et personne non plus n'a souligné ou écrit dans la marge du texte. L'étudiant écrivait son temps de lecture et son temps de réponse au questionnaire. Pendant le test, 2 personnes observaient le comportement des étudiants: utilisation du crayon, distractions, nervosité, regarde sa montre, distance des yeux de la feuille, etc.

Pour quelques-uns, le temps a manqué en particulier ceux qui ont débuté l'écrit après 13H30 et qui avaient des cours à 14 heures. Ils étaient plus sous pression. Le temps moyen pris pour lire le texte de 4 pages - 161 lignes - se situe entre 10 et 12 minutes. Les plus lents ont pris jusqu'à 17, 18 et même 19 minutes: cela raccourcit le temps pour répondre au questionnaire.

On trouvera en annexe 3 les résultats détaillés de ce test de lecture.

Mentionnons ici des informations générales: d'abord, la performance selon le temps: 25 participants sur 71 (35.2%) ont eu le temps de répondre aux 20 questions dans les 25 minutes allouées. 16 personnes soit 22.2% ont répondu à moins de 10 questions. On peut donc observer ici des cas de lenteur exagérée en lecture. Nous aurions pu évidemment donner plus de temps mais nous avions convenu que le test devait être discriminatoire pour nous permettre de sélectionner les étudiants en difficultés majeures de lecture. La passation du test évaluait la performance quant à la compréhension obtenue dans un temps limité. Les résultats eurent-ils été différents si nous avions laissé aux étudiants 1 heure complète pour répondre aux questions? En général, dans les examens réguliers passés en classe, les étudiants sérieux, réfléchis, perfectionnistes prennent le temps de reviser leur copie et sortent assez souvent les derniers alors que les "vites en affaire" moins scrupuleux sur la perfection sortent de la classe plus rapidement. En pratique, nous avons cru bon, à des fins de discrimination, de tenir compte du temps dans la performance: ce fut un choix conscient parce que le temps consacré à une tâche de lecture a un effet important sur la performance efficace d'un élève en lecture.

Parlons maintenant de la performance selon les résultats obtenus. Dans les extrêmes: 1 personne a obtenu 19/20 et 1 personne est restée à 0/20 en tentant de répondre à 4 questions. La moyenne obtenue dans l'ensemble est de 9.7/20 soit 48.5%.

Parmi les 71 candidats, 22 (30.9%) ont obtenu une note supérieure à 60% et dans l'autre versant, 38 étudiants (53.5%) ont récolté 50% et moins.

Si ces résultats étaient ceux d'un examen passé dans un cours régulier au Cégep, le professeur devrait se poser des questions. Une moyenne de 48.5% est légèrement catastrophique! Il faudrait aussi se remettre en question sur le fait que la majorité des étudiants ont eu un résultat en bas de 50%. Par ailleurs, nous savions, au préalable, que les candidats pré-sélectionnés avaient obtenu 65% et moins en français au secondaire.

Et le temps restreint leur mettait de la pression. Donc il ne fallait pas s'attendre à des résultats mirobolants.

Le test était-il trop difficile? Nous croyons que non. Ce test validé auparavant correspond, nous semble-t-il, au niveau collégial moyen. Sans soulever l'enthousiasme des étudiants quant à l'histoire racontée, ce test vérifie bien les habiletés en lecture. Observation, retention, compréhension, capacité de dégager l'idée principale.

Enfin, la passation du test a-t-elle été trop rapide? Sur ce point nos doutes sont plus lancinants. Les plus faibles auraient-ils été avantagés si on leur avait laissé tout leur temps? ou plus de temps? Le facteur stress a-t-il influencé la performance?

Fournissons une arme aux sceptiques: l'étudiant qui n'a répondu qu'à 4 questions sur 20, ne donnant que des mauvaises réponses est un étudiant qui n'a eu aucun échec sur 7 cours suivis à la 1ère session au Cégep et sa moyenne était de 76% ! ! ! Des étudiants ont-ils répondu rapidement sans trop se soucier des réponses? Certains ont-ils risqué de se fier un peu au hasard? Tous ont-ils été consciencieux?

Si on veut douter de la validité du test écrit comme outil de sélection des étudiants en difficultés, on peut toujours le faire. Il reste que la recherche-action faite avec 25 étudiants les plus faibles selon l'ensemble des tests a montré, à l'usage, que c'était vraiment des étudiants faibles en lecture. Par conséquent les outils de discrimination, en particulier le test écrit de Serrouya, se sont avérés être de bons instruments de détection. Pour le cas du rendement scolaire des étudiants en difficultés de lecture, nous y reviendrons dans un chapitre ultérieur.

1.1.2.3 Test oral (Annexe 4)

La décision de faire passer aux étudiants un test oral en plus du test écrit a été prise après réflexions et discussions sur le meilleur moyen

d'observer comment le lecteur procède pour lire. Nous voulions l'observer au moment même où il est en train de lire. Voir comment il lit, s'il respecte bien la ponctuation, s'il lit mot à mot ou globalement, s'il hésite, change des mots, bafouille, s'il se concentre bien, quel est son rythme de lecture. Notre but n'était évidemment pas de sélectionner des belles voix pour la radio ou la télévision! L'oral était, pour nous, un moyen de mieux observer le processus de lecture en mouvement.

Il s'agissait aussi d'un moyen supplémentaire de vérifier la validité de nos moyens de sélection. De plus, plusieurs enseignants nous avaient signalé que les difficultés de lecture pouvaient facilement s'observer oralement.

Le texte oral choisi l'a été sur la base de l'intérêt possible des étudiants, mais aussi et surtout en fonction de son niveau de lisibilité: nous avons retenu l'article de France Paradis publié dans Le Devoir du 3 août 1987 et intitulé "Des jeunes pour qui sonne le glas". Nous en avons tiré un extrait pour la lecture du test oral.

La précipitation du début de l'année scolaire et le désir d'enclencher le projet le plus tôt possible a pris le pas sur notre souci de perfection scientifique: nous n'avons pu valider en bonne et due forme ce test oral. Nous l'avons cependant fait lire à plusieurs enseignants et nous avons compté sur leur expérience auprès des collégiens pour viser juste. Si on avait fait lire le texte à des cégepiens nous aurions sûrement découvert plus tôt que le mot "glas" est devenu pour la génération actuelle un mot d'outre-tombe! Plus personne ne l'utilise ni n'en connaît le sens! Malgré tout, en corrélation avec les deux autres tests, nous pensons que ce test oral a bien servi nos objectifs de sélectionner les étudiants qui ont des difficultés majeures en lecture.

Une grille d'observation indiquant des critères d'évaluation de la lecture orale a été préparée, de même que cinq questions pour vérifier la compréhension du lecteur. Les administrateurs de ce test, des professeurs

de philosophie, ont été rencontrés auparavant pour prendre connaissance des critères, pour s'entendre sur une même classification des forts, moyens, faibles. L'étudiant passait ce test soit avant, soit après les tests écrit et perceptuel dans la même période d'une heure. Il lisait d'abord le texte d'une durée d'une minute 30 à 2 minutes, puis répondait oralement à 5 questions de compréhension; il avait accès au texte pour s'aider à répondre au besoin.

Immédiatement après la passation du test les administrateurs du test se sont rencontrés et ont échangé leurs remarques:

- avant le test, nous avions peur que la grille d'observation soit trop longue parce qu'elle contient plusieurs points d'observation. Nous avons réalisé à l'expérience qu'elle était facilement applicable.
- la plupart des étudiants étaient très nerveux de passer ce test. Insécurité. Peur de se tromper. Stress de l'évaluation directe de quelqu'un.
- plusieurs lisent mot-à-mot et bafouillent.
- pour le titre "Des jeunes pour qui sonne le glas", plusieurs prononcent "glace" et ne savent pas ce qu'ils disent.
- plusieurs n'ont pas lu le titre.
- à peu près personne n'a pu définir le mot "apathie".
- quelques-uns, après avoir assez bien lu disent qu'ils n'ont rien compris ni rien retenu.
- à peu près personne ne s'est rendu compte qu'une phrase avait été coupée dans le texte, que le sens était bizarre.
- plusieurs lisent des mots qui ne sont pas ceux du texte et ces mots n'ont plus aucun sens dans le contexte: Ex: négociation pour négation, quotient pour quotidien.

Quant aux résultats du test, au point de vue de l'expression, sur les 70 étudiants présents, 23 (33%) ont été considérés comme bons, 30 (43%) comme moyens et 17 (24%) comme faibles et très faibles. Au point de vue de la compréhension (réponse aux 5 questions) 16 (23%) sont jugés

forts. 28 (40%) sont jugés moyens et 26 (37%) faibles. Voir l'annexe 4 pour plus de détails.

Nous constatons qu'il y a un peu plus de faibles au niveau de la compréhension. Cette observation correspond aux données théoriques de Frank Smith sur la lecture de même qu'au fait remarqué dans la recherche-action: la compréhension est au coeur des problèmes en lecture et c'est d'abord elle qu'on doit rechercher.

Même si, règle générale, les bons lecteurs à l'oral ont aussi une bonne compréhension il ne faut pas trop rapidement établir de connexion automatique entre les deux niveaux. Certains bons lecteurs à l'oral étaient faibles en compréhension et vice versa. Donc il nous apparaît qu'il faut juger avec discernement les difficultés de lecture détectées à l'oral: il faut aller voir la compréhension surtout si nous visons la lecture d'approfondissement. Les tableaux suivants attestent du degré de concordance entre les trois tests.

TABLEAU COMPARATIF DE LA PERFORMANCE DES ÉTUDIANTS CHOISIS POUR LA RECHERCHE-ACTION

		ÉCRIT	ORAL		PERCEPTUEL		CONCORDANCE
	Sexe		EXPRESSION	COMPRÉHENSION	Taux de difficultés		
1	F	10/20	Moyen	Moyen	68%	Confirmé	2/3
2	M	8/20	Moyen	Moyen	55%	Confirmé	2/3
3	F	4/20	Moyen	Faible	62%	Confirmé	3/3
4	F	1/20	Moyen-F	Moyen-F	48%	Confirmé	3/3
5	F	10/20	Faible	Moyen-F	46%	Refus	3/3
6	M	2/20	Faible	Très faible	42%	Impossibilité	3/3
7	F	10/20	Moyen	Moyen	50%	Substitut	3/3
8	M	4/20	Moyen	Moyen	45%	Confirmé	2/3
9	F	4/20	Fort	Faible	61%	Confirmé	3/3
10	F	11/20	Fort	Très faible	73%	Confirmé	2/3
11	M	0/20	Faible	Faible	81%	Confirmé	3/3
12	M	14/20	Faible	Faible	83%	Confirmé	2/3
13	M	8/20	Faible	Faible	38%	Diff. spéc.	2/3
14	F	5/20	Fort	Faible	50%	Confirmé	3/3
15	F	5/20	Moyen	Faible	68%	Confirmé	3/3
16	F	5/20	Faible	Moyen	42%	Confirmé	2/3
17	M	4/20	Faible	Très faible	76%	Confirmé	3/3
18	F	10/20	Moyen	Moyen	42%	Substitut	3/3
19	M	7/20	Faible	Moyen	46%	Confirmé	2/3
20	M	5/20	Faible	Faible	26%	Confirmé	2/3
21	M	10/20	Moyen	Faible	41%	Refus	2/3
22	M	7/20	Moyen	Faible	38%	Refus	2/3
23	M	4/20	Moyen	Moyen	58%	Refus	2/3
24	F	9/20	Moyen	Faible	50%	Confirmé	3/3
25	F	10/20	Fort	Faible	71%	Refus	3/3
26	M	8/20	Moyen	Moyen	42%	Diff. spéc.	2/3
27	F	11/20	Bonne	Faible	61%	Confirmé	2/3
28	M	10/20	Faible	Faible	64%	Confirmé	3/3
29	F	3/20	Faible	Très forte	59%	Confirmé	3/3
30	F	11/20	Fort	Moyen	60%	Diff. spéc.	2/3
31	F	4/20	Bon	Faible	27%	Refus	2/3
32	F	11/20	Moyen	Faible	50%	Confirmé	2/3
33	M	4/20	Moyen	Moyen	58%	Refus	2/3
		5/31 Mauvaises prédictions (16%)	10/31 Mauvaises prédictions (32%)	7/31 Mauvaises prédictions (23%)	5/31 Mauvaises prédictions (16%)		

Dans le tableau, les trois points de concordance sont le test écrit, la compréhension à l'oral et le test perceptuel. Nous n'avons pas retenu le point expression à l'oral car les erreurs de prédiction y étaient plus élevées. Pour l'écrit, nous avons classé comme faibles ceux et celles qui ont obtenu 10 et moins sur 20. Quant au test perceptuel, les plus de 40% en difficultés sont classés comme faibles.

Parmi les trois tests, le test écrit et le test perceptuel semblent les meilleurs prédicteurs. Au test oral nous rencontrons de mauvaises prédictions surtout du côté de l'expression et non de la compréhension. Par ailleurs la marge d'erreur est assez peu significative entre le test perceptuel, le test écrit et la compréhension au test oral. Après avoir bien connu les 21 étudiants dans les rencontres de la recherche-action, nous pouvons confirmer que l'équilibre des trois tests a formé un très bon prédicteur des difficultés de lecture.

AUTRES ÉTUDIANTS NON CHOISIS

		ÉCRIT		ORAL		PERCEPTUEL	
	Sexe			Expression	Compréhension	Taux de diff.	
1	F	17/20		Moyen	Très bon	12%	
2	M	6/20	temps	Moyen	Moyen	48%	
3	F	5/20	temps	Fort	Moyen	36%	
4	F	14/20		Fort	Très bon	30%	
5	F	9/20		Faible	Moyen	39%	?
6	M	15/20		Moyen	Faible-moyen	40%	
7	M	14/20		Moyen	Moyen	52%	
8	M	11/20		Moyen	Moyen-faible	57%	?
9	M	10/20		Moyen	Moyen	43%	?
10	F	11/20		Fort	Bon	49%	
11	F	11/20		Faible	Très faible	25%	?
12	F	11/20		Moyen	Moyen	52%	?
13	F	14/20		Fort	Moyen	55%	
14	M	13/20		Moyen	Moyen	26%	
15	F	12/20		Fort	Bon	46%	
16	M	18/20		Fort	Bon	16%	
17	F	17/20		Moyen	Bon	23%	
18	F	14/20		Fort	Moyen	40%	
19	M	14/20		Moyen	Faible +	42%	
20	F	17/20		Moyen	Moyen	45%	
21	F	12/20		Fort	Moyen	22%	
22	F	13/20		Fort	Moyen	23%	
23	F	12/20		Fort	Moyen +	27%	
24	M	13/20		Moyen	Faible	52%	substitut
25	M	8/20		Moyen	Bon	36%	?
26	M	14/20		Fort	Bon	66%	
27	F	14/20		Fort	Moyen	11%	
28	M	8/20		Faible	Bon	62%	?
29	M	19/20		Fort	Excellent	22%	
30	M	7/20		Moyen	Faible	36%	Refus
31	F	10/20	Français écrit	Moyen	Moyen	40%	?
32	M	4/20		Moyen	Moyen	58%	Refus
33	M	1/20		Faible	Moyen	46%	?
34	F	5/20	Temps	Moyen	Moyen +	34%	
35	F	16/20		Fort	Moyen +	37%	
36	M	8/20	Motivation	Moyen	Faible	21%	Refus
37	M	11/20		Fort	Faible	48%	?
38	M	8/20		Moyen	Très faible	27%	Impossibilité
39	M	15/20		Fort	Bon	24%	
40	F	4/20		Bon	Faible	27%	

Comme nous n'avons pas retenu ces étudiants pour les rencontres de lecture, nous ne pouvons pas confirmer ou infirmer la valeur de prédiction de leurs tests bien que nous puissions voir s'il y a corrélation entre les trois différents tests.

1.1.3 Choix de 25 candidats

Les trois tests étant passés, nous avons colligé sur une fiche personnelle pour chacun les résultats des trois évaluations. Certains étaient classés comme n'ayant pas besoin d'aide, d'autres ayant un urgent besoin de s'améliorer, d'autres où l'aide serait utile mais non essentielle. Sur les 71 présents aux tests, on peut évaluer à 40 environ ceux et celles qui auraient un besoin important d'aide en lecture.

Encore une fois, pour déterminer qu'un étudiant était en difficultés de lecture, nous nous sommes basés sur les trois tests: le test perceptuel misait sur l'auto-évaluation de l'étudiant quant à ses habiletés en lecture; le test écrit démontrait la performance de lecture et de compréhension dans un temps déterminé, (nous avons identifié comme étant en difficultés ceux qui ont obtenu moins de 12/20); enfin le test oral évaluait le processus de lecture de l'étudiant. Nous considérions comme faible en lecture un lecteur détecté comme faible dans deux des trois tests.

Nous avons identifié les 30 plus faibles et, en rencontrant tous les étudiants participants pour leur donner le compte-rendu de leurs tests, nous invitions les plus en difficulté à venir aux rencontres d'aide en lecture. Nous nous étions fixés au départ une limite de 25 étudiants à rencontrer une heure chacun par semaine. Ainsi furent recrutés dans les semaines du 7 septembre 1987 et surtout dans celle du 14 septembre les étudiants qui ont participé activement à la recherche-action.

Nous n'avons pas eu de difficultés à recruter ces personnes: la plupart

ont répondu oui immédiatement. Quelques invités ont refusé parce qu'ils n'avaient pas de temps ou parce qu'ils n'étaient pas intéressés. Quelques individus également n'ont pu s'embarquer dans le projet immédiatement parce que leur horaire ne convenait pas avec les temps libres de rencontre.

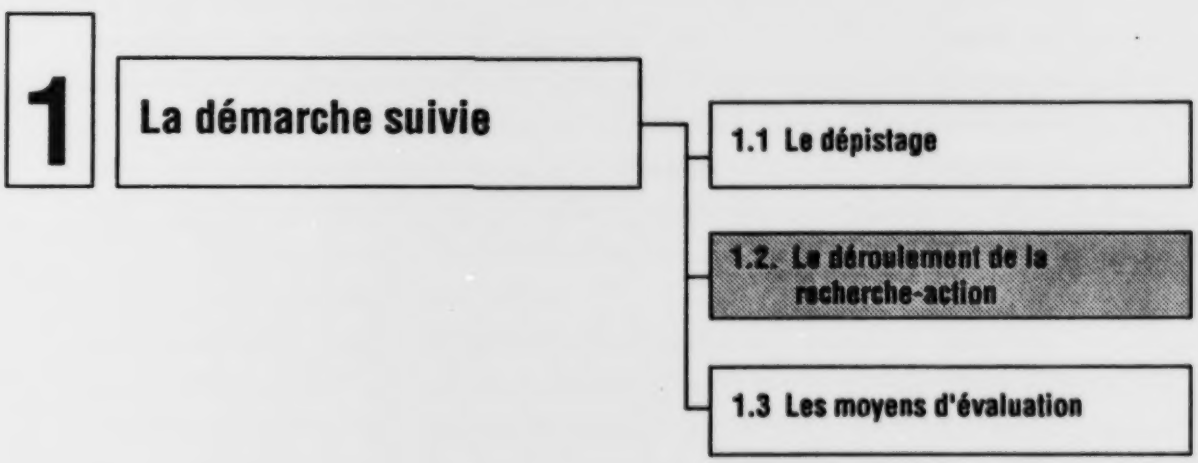
Avec l'étudiant nous choisissions un moment de rencontre qui s'intégrait à son horaire de cours et nous avions ce temps réservé pour la session. Donc l'étudiant acceptait librement de participer au projet de recherche et d'habilitation à la lecture. Pour montrer le sérieux de la démarche, il y avait une signature conjointe d'un genre de contrat où les deux parties s'engageaient à certaines actions: le responsable du projet fournira des exercices à l'étudiant et respectera la confidentialité des dossiers: l'étudiant accomplira les tâches demandées pour s'améliorer en lecture. (Voir annexe 5)

Ces étudiants s'engageaient à venir une heure par semaine pendant 12 semaines pour travailler en lecture. Nous n'imposions pas de quota spécial de lecture à faire hors de ces rencontres. Par ailleurs nous demandions de faire des efforts pour lire afin de s'améliorer. Ces exigences étaient-elles suffisantes? Peut-être que non. Par ailleurs, il faut tenir compte que ce projet de rattrapage en lecture s'additionne aux cours réguliers et aux autres activités des étudiants, cela alourdit la charge de travail! Où est le juste milieu?

Ajoutons à cela que le projet de recherche visait d'abord et avant tout à "observer les difficultés " et "à détecter l'efficacité de moyens d'habilitation". Évidemment nous souhaitions le développement d'habiletés comme conséquence: il ne s'agissait pas d'un programme systématique d'habilitation mais plutôt d'un "suivi" des difficultés et du cheminement des élèves.

Disons ici que cette motivation d'étudiants en difficultés importantes de lecture nous a agréablement surpris: nous avions anticipé avec une certaine angoisse le jour où on demanderait à ceux et celles qui haïssent

la lecture de venir faire des lectures! Il est vrai que le temps de début de session est propice au fait de prendre des engagements: plus tard, les gens sont déjà embarqués dans plusieurs activités et les profs mettent de la pression chacun dans leur cours. Malgré cela, force nous est de constater la détermination de la majorité de ces étudiants à travailler pour s'en sortir.



Même si nous reviendrons en détails plus loin sur la recherche-action elle-même, la pédagogie utilisée, les difficultés rencontrées, les exercices faits, nous voulons en parler ici sous l'aspect de la démarche suivie.

Une fois les 25 étudiants choisis nous avons commencé les rencontres d'aide avec certains pendant la semaine du 14 au 18 septembre: pour tous les autres nous débutions à la semaine suivante soit du 21 au 25 septembre. Nous avons décrété que le vendredi 11 décembre serait la date limite des rencontres individuelles compte tenu du fait que la semaine suivante était chargée d'examens. Cela donnait une possibilité de 12 rencontres.

Toutes les rencontres d'aide ont été des rencontres individuelles sauf une spéciale tenue le mardi 8 décembre pour faire une synthèse de la lecture

reliée à l'apprentissage. Pendant les rencontres individuelles, on demandait à l'étudiant de lire des textes à haute voix, de clarifier des termes, de résumer des paragraphes, de relier des idées entre elles, etc. Toutes ces activités étaient centrées sur le processus de lecture dans la perspective cognitiviste. Après chaque rencontre d'étudiant, des remarques étaient consignées dans le dossier de chacun pour assurer un contrôle précis de la démarche.

A quelques reprises, le chercheur a pu obtenir du "feedback" sur sa manière de procéder: dès la première rencontre avec un étudiant, le conseiller en recherche et expérimentation est venu observer comment la rencontre se déroulait. Cela a permis d'ajuster les interventions à faire pour vérifier et améliorer le processus de lecture de l'étudiant.

Le département de philosophie a été informé régulièrement du déroulement de la recherche. Particulièrement le mercredi 30 septembre nous tenions une rencontre spéciale. La veille, au moyen d'une caméra-vidéo, nous avions filmé une rencontre d'aide en lecture avec un étudiant qui avait accepté librement d'être mis sur scène. Les membres du département ont pu observer ainsi comment la rencontre se déroulait, comment l'étudiant lisait, comment le chercheur intervenait. Les gens ont exprimé leurs réactions et plusieurs suggestions ont été faites quant à la manière de procéder avec les étudiants éprouvant des difficultés majeures en lecture.

Il eut été intéressant de faire le même genre de rencontre avec d'autres départements comme français ou psychologie par exemple. Le temps n'a pas permis ces rencontres et les échanges se sont limités à des échanges individuels avec des enseignants d'autres départements.

1 La démarche suivie

1.1 Le dépistage

1.2 Le déroulement de la recherche-action

1.3 Les moyens d'évaluation

Les interventions auprès des étudiants en difficultés de lecture se sont donc terminées en décembre. Pour pouvoir mesurer jusqu'à un certain point l'évolution des participants au projet de lecture nous sommes d'abord allés vérifier le nombre d'abandons et d'échecs dans toutes les matières choisies par ces étudiants. Cette vérification des dossiers a été faite en janvier 1988.

Le compte rendu détaillé des échecs et abandons sera donné au chapitre 4 portant sur les résultats du projet de lecture.

A titre d'évaluation nous avons également préparé un questionnaire d'appréciation ainsi qu'un autre test écrit de lecture "Le suicide chez les adolescents". (Voir les annexes 6 et 7) Ces deux instruments d'évaluation ont été passés aux étudiants concernés les mardi 23 et mercredi 24 février 1988. Ont été invités à cette passation de test les 71 étudiants qui étaient venus aux pré-tests en août 1987. Malheureusement, cette fois-ci, il n'en est venu que 32. Le temps était probablement mal choisi: c'était la semaine avant la semaine de mi-session et beaucoup d'étudiants avaient des examens. Il eut été préférable d'effectuer l'opération en janvier au début de la 2° session. Par ailleurs nous avons rejoint la clientèle principalement visée car 21 sur les 25 inscrits au projet de lecture sont venus.

1.3.1 Post-test de lecture (Annexe 6)

Même si le cadre de notre recherche ne permettait pas une utilisation systématique du pré-test et du post-test avec groupe expérimental et groupe témoin, nous voulions tout de même utiliser un autre test de lecture pour nous donner un certain indice du progrès des étudiants en difficultés de lecture. Ces résultats n'ont pas proprement une valeur scientifique mais une valeur indicative.

Le test utilisé est de fabrication maison. Nous avons choisi comme texte le deuxième d'une série de quatre articles de François Barbeau publiés dans Le Devoir le mercredi 10 septembre 1986. Le thème traite du suicide chez les adolescents et le titre de l'extrait choisi est: "Notre société toute entière est en crise d'adolescence".

Vingt questions à choix multiples ont été préparées sur le texte. En guise de validation nous avons soumis le test à deux groupes hétérogènes d'étudiants les jeudi 11 février et vendredi 12 février. Un groupe comptait 32 étudiants et l'autre 30. Nous avons demandé aux étudiants d'établir une cote de lisibilité du texte: 22 l'ont trouvé facile par rapport aux autres textes académiques du Cégep, 32 l'ont trouvé de difficulté égale aux textes ordinairement utilisés et 8 ont dit que le texte était plus difficile que ceux analysés au Cégep en Collège I. Le temps moyen de lecture a été de 8.9 minutes: le temps moyen pour répondre aux questions a été 18.1 minutes: donc le temps moyen a été de 27 minutes pour l'ensemble. Fait intéressant à signaler: c'est dans le groupe d'étudiants le plus fort en classe qu'on a mis le plus de temps pour répondre aux questions: on vérifiait plus scrupuleusement les réponses. On attendait la fin du 30 minutes allouées pour remettre sa copie. Le résultat moyen a été de 13.8/20. Le groupe A perçu comme plus fort en classe a obtenu une moyenne de 14.8/20 tandis que le groupe B considéré comme plus faible a eu une moyenne de 12.8/20. A la suggestion de plusieurs étudiants quelques questions du test ont été changées ou clarifiées. Nous reparlerons des résultats au chapitre 4 sur les résultats de la recherche-action.

1.3.2 Questionnaire d'appréciation (Annexe 7)

L'objectif de ce questionnaire était de vérifier auprès des étudiants concernés leur degré de satisfaction à l'égard des activités faites dans le cadre du projet de lecture. Nous voulions, en première partie, vérifier l'accord des étudiants sur le dépistage des étudiants en difficultés majeures de lecture. Voici les réponses les plus significatives données par les 32 étudiants qui ont bien voulu répondre à cette partie:

- à 96.7% on est d'accord que c'est un moyen acceptable d'utiliser les notes de français du secondaire (65% et moins) et d'inviter ces personnes à un test de lecture écrit et oral.
- à 90.2% on trouve intéressant que la participation au projet de lecture ait été facultative. Dans la même ligne, à 80.6% on est en désaccord pour obliger la participation à un tel projet à partir des recommandations faites par un professeur (philosophie ou français, par exemple).

La deuxième partie du questionnaire visait directement les étudiants qui sont venus aux rencontres d'aide. Voici en résumé ce qui ressort des réponses des 21 participants au projet qui ont répondu à cette partie:

- 95% sont d'accord pour dire que les rencontres individuelles de lecture les ont aidés à mieux lire.
- 90% disent que le fait de travailler seul plutôt qu'en petit groupe avec la personne ressource a été un moyen efficace.
- 95% disent qu'une heure de rencontre était acceptable en sus de leur charge régulière de travail. Cette réponse est corroborée par le fait que 67% de ces étudiants n'auraient pas accepté de faire des exercices obligatoires de lecture en plus de la rencontre hebdomadaire.
- Presqu'unanimement on dit que le fait de poser beaucoup de questions sur le texte et de faire résumer le sens des paragraphes a beaucoup aidé.

Parmi les éléments qui ont motivé le plus les étudiants lors de ces rencontres la plupart ont motivé légèrement sauf le fait de faire des rencontres individuelles qui a beaucoup motivé.

Enfin, au niveau des moyens utilisés dans les rencontres, voici les points qui ont beaucoup aidé les étudiants, selon les réponses données:

- dégager l'idée principale d'un paragraphe
- vérifier sa compréhension en cours de lecture
- clarifier le sens des mots.

Les troisième et dernière parties du questionnaire s'adressaient uniquement à ceux et celles qui n'avaient pas été invités à venir aux rencontres d'aide. La plupart disent avoir éprouvé peu de difficultés de lecture dans leurs textes scolaires à la première session. 72% disent qu'ils n'avaient pas besoin de participer aux rencontres d'aide ou qu'ils n'en avaient pas le temps.

Concernant la motivation des 21 étudiants qui ont participé au projet, le questionnaire d'appréciation révèle que 94% d'entre eux sont motivés pour réussir leurs cours au Cégep alors que la motivation était beaucoup moindre au secondaire (70%).

2 Bases théoriques du projet de lecture

2.1 La lecture d'approfondissement

2.2 L'approche cognitiviste

2.3 Le processus de lecture

La plupart des recherches en lecture s'adressent aux jeunes de 6-7 ans qui commencent à lire à l'école primaire. En ce qui concerne les étudiants de niveau collégial il commence tout de même à y avoir une certaine littérature: recherches sur la lisibilité des textes, recherches sur les méthodes et stratégies de lecture, recherches sur la compréhension, sur le traitement de textes, recherches sur la métacognition, recherches sur le processus de lecture. Les données théoriques qui sous-tendent notre recherche-action en lecture s'inspirent principalement de Frank Smith, Yetta M. Goodman, John Downing et Jacques Fijalkow. On trouvera également en bibliographie les livres et articles consultés.

Nous allons préciser ici, dans les fondements théoriques de la lecture trois aspects principaux: d'abord le choix pour la lecture d'approfondissement, ensuite quelques jalons sur l'approche cognitiviste que nous avons privilégiée, enfin des précisions sur le processus de lecture lui-même.

2 Bases théoriques du projet de lecture

2.1 La lecture d'approfondissement

2.2 L'approche cognitiviste

2.3. Le processus de lecture

En général les gens vont lire par goût ou par utilité. On lit le journal pour suivre la société avec ses spectacles quotidiens. On lit le TV Hebdo pour voir la programmation de la soirée. On cherche un nom dans l'annuaire du téléphone, on cherche un logement dans le journal. Certaines personnes vont aimer lire des articles de revue selon leur sujet d'intérêt: l'Actualité,

Châtelaine, le Lundi, Coup de Pouce, etc. On va lire occasionnellement un roman pour se divertir au lieu de regarder la télévision.

Les habitudes de lecture des étudiants de Cégep ne diffèrent pas beaucoup de l'ensemble de la population sauf que, par besoin de leurs études, ils sont astreints à des lectures particulières. Par conséquent, s'ils ont à coeur de réussir leurs études, ils doivent faire ces lectures où le professeur leur demandera tantôt un résumé, tantôt un commentaire, tantôt des réponses à des questions. L'étudiant devra être capable d'analyser un texte, d'en faire la synthèse et, tout simplement, de lire pour étudier.

On se plaint en général que les étudiants ne lisent pas assez, qu'ils ne sont pas intéressés, n'en ont pas le goût. On pourrait alors tenter de les motiver à lire des romans, des articles de revue qui tombent dans leurs goûts. Il faudrait, comme pédagogue, mettre l'accent sur la motivation, la stimulation à lire.

Plusieurs disent aussi que les étudiants lisent trop lentement et se tannent à cause de cela: mettons alors l'accent sur des méthodes de lecture rapide, développons leur vitesse dans le balayage visuel, leur rapidité de perception des mots. (Points de fixation)

Ces considérations sur la lecture des cégepiens ont guidé plusieurs auteurs dans leur programme d'habilitation à la lecture: lecture rapide, lectures obligatoires sur divers sujets, stimulations sur la motivation à lire! Le cadre du présent projet repose sur d'autres choix. Tenant compte du besoin urgent d'apporter une aide aux difficultés scolaires des étudiants, dans notre projet, nous avons opté pour la lecture d'approfondissement. Donc nous ne mettrons pas l'accent ni sur la motivation à lire beaucoup, ni sur la vitesse en lecture, ni sur la nécessité pour les étudiants d'élargir leur éventail d'intérêts, tant sociaux que scientifiques ou politiques.

Qu'est-ce qui nous a incité à mettre le focus sur la lecture d'approfondissement? C'est la tâche même du cégepien dans ses études et c'est là où

il éprouve le plus de difficultés. Nous savons par ailleurs que cet étudiant, pour fonctionner dans son métier d'étudiant devra analyser des textes, en dégager le sens, les idées principales. Pour exécuter ces tâches scolaires et ainsi réussir ses études, l'étudiant faible, n'ayant pas trop lu auparavant et n'aimant pas trop la lecture, doit tout de même avoir une habileté de base, un savoir faire pour lire des textes d'approfondissement. Donc l'acquisition d'une méthode de base s'impose dans ce type de lecture. Voilà pourquoi nous avons privilégié la lecture d'approfondissement parmi toutes les sortes disponibles.

Nous appelons lecture d'approfondissement "la lecture de l'élève, de l'étudiant, de l'adulte en formation, de tous ceux qui préparent un examen ou un mémoire, mènent une enquête ou suivent un dossier. Elle s'applique aux livres d'idées, aux résumés, aux cours, aux ouvrages didactiques littéraires, techniques ou scientifiques." (1) P. 49 Selon l'auteure, cette stratégie de lecture suppose quatre étapes:

1- Survoler le texte
2- Reformuler et sélectionner
3- Analyser et reformuler
4- Réactiver

Cette "démarche globale" est sans doute efficace pour bon nombre des étudiants qui réussissent. Nous formulions l'hypothèse que ces étapes étaient méconnues et peu utilisées. De plus, elles s'avèrent des démarches trop "globales" pour des élèves en difficultés. Il fallait aller plus loin.

Ces considérations ont entraîné une pédagogie que nous avons privilégiée lors des rencontres d'aide avec les étudiants. Activer l'esprit: se poser des questions sur le sujet, verbaliser sa compréhension du texte, faire des liens entre les idées, résumer des ensembles.

---

(1) M. Josée Couchaere, La lecture active, Paris, Chotard et associés, 1985, p. 49

2 Bases théoriques du projet de lecture

2.1 La lecture d'approfondissement
2.2 L'approche cognitiviste
2.3 Le processus de lecture

Dans son livre "Mauvais lecteurs pourquoi?" (2), Jacques Fijalkow expose différentes hypothèses qui expliqueraient les difficultés d'un lecteur. Problèmes organiques, déficits cognitifs, troubles affectifs, handicaps socio-familiaux, méthodes scolaires non compatibles à certains types d'élèves. Parmi toutes ces orientations, notre projet d'aide en lecture s'est embrayé dans la direction cognitiviste. Nous désirions voir comment le collégien en difficulté de lecture traite l'information, comment il comprend, quels sont ses mécanismes cognitifs en opération quand il lit. De là, nous espérions tenir un point d'ancrage d'où nous pourrions intervenir pour améliorer les habiletés de l'étudiant en lecture.

"La position cognitiviste consiste à chercher l'origine des difficultés d'apprentissage de la lecture dans des directions variées et notamment comme on l'a vu du côté de l'intelligence, de la perception, des images, de l'intégration intersensorielle, de l'attention sélective, de la mémoire à court terme, du langage." (3)

Fijalkow se permet une remarque pertinente sur le genre de chercheurs en lecture: le chercheur est porté à pousser ses recherches dans le domaine où il est déjà spécialisé. Ainsi:

a) l'approche organiciste est développée surtout dans le milieu médical

---

(2) FIJALKOW, Jacques, Mauvais lecteurs pourquoi?, Paris, PUF, 1986, 200p.
(3) FIJALKOW, ibid p. 64

parce que médecins et neurologues s'intéressent surtout aux côtés physiques de l'être humain. (Ex: causes physiques de la dyslexie)

b) l'approche affective (troubles émotifs) est menée par des psychanalystes, certains psychologues.

c) l'approche cognitive est développée surtout dans les milieux de l'éducation par les praticiens de la pédagogie.

C'est en privilégiant une approche centrée sur le "traitement de l'information" faite par le lecteur que nous avons cherché à observer les étudiants en difficultés de lecture.

2.2.1 La compréhension d'abord

Quand ils doivent résumer ou dégager les idées principales d'un texte, les étudiants en difficulté de lecture ont souvent tendance à faire de la courtepointe. Ils découpent ça et là les mots, des expressions disparates et tentent de recoudre le tout pour faire un ensemble qui se tient au moins matériellement. C'est souvent un travail de la main et non de l'esprit. Une certaine conversion à l'intelligence devrait être opérée si on veut vraiment faire une activité de l'esprit. Certains autres lisent de façon strictement linéaire, d'un bout à l'autre du texte, sans plus, sans arrêt, sans questionnement, sans traitement de l'information.

Pourtant, lire n 'est pas accoler des mots ou balayer visuellement une surface de papier ou projeter des sons à haute voix sans donner de l'importance à la signification. Lire, c'est comprendre. "L'approche psycholinguistique définit la lecture comme un processus actif dans lequel le lecteur essaie de comprendre ce que l'auteur a voulu dire. ... Les processus cognitifs, dans une telle démarche, prennent le pas sur les processus visuels." (4)

---

(4) GIASSON Jocelyne et THÉRIAULT Jacqueline, Apprentissage et enseignement de la lecture, Montréal, Ed. Ville-Marie, 1983, p. 113

On ne mettra pas d'abord l'accent sur la mécanique visuelle, le déplacement des yeux, les points de fixation dans la façon de lire. C'est plutôt la faculté de comprendre qui, tel un projecteur lumineux, balaiera les codes graphiques de ses rayons de signification. La lecture devient l'accession à la signification de codes graphiques, qui, sans la vitalité de l'esprit, demeureraient lettres mortes.

Après avoir passé en revue plusieurs modèles de lecture, Robert de Beaugrande recommande en conclusion: "Toute théorie de la lecture doit donc n'être qu'un domaine à l'intérieur d'une théorie de la cognition et de la communication". (5)

Le champ cognitif est vaste. On comprend alors pourquoi il ne suffit pas d'une touche technique ponctuelle pour régler un problème de lecture qu'un étudiant traîne avec lui bien souvent depuis des années. De même avant de crier trop vite à la "non motivation" de ce lecteur demandons-nous s'il n'y a pas un lien entre les problèmes de compréhension et la lecture, ce qui, en conséquence, fait de la lecture une besogne laborieuse.

"Le terme "motivation" a été utilisé pour étiquetter le problème, impliquant une cause affective, mais la résistance à l'apprentissage peut avoir une cause cognitive". (6)

Si un étudiant ne comprend pas ou ne voit pas de sens à ce qu'il lit, la lecture devient un acte contre nature. On lit pour connaître et ceci rejoint un appétit naturel sinon instinctif de l'être humain. "Homo naturaliter scire desiderat". (7) À moins d'être spécialiste en linguistique, en grammaire de récits, en structures littéraires, en diction ou en art oratoire, un lecteur va d'abord lire pour le contenu, pour la signification et non

---

(5) BEAUGRANDE Robert de, "Critères d'évaluation des modèles du processus de lecture", p. 371, in DENHIÈRE Guy, Il était une fois, Presses Universitaires de Lille, 1984.

(6) GAGNÉ Ellen D., The Cognitive Psychology of School Learning, Boston, Crittle, Brown and Company, 1985, p. 101.

(7) Parole prononcée en grec par Aristote et traduite en latin pour nous faire mieux comprendre! Les vétérans du Collège classique ont sûrement une accointance avec l'expression.

pour l'analyse des formes ou de l'élocution. Dans le programme d'aide expérimenté avec des étudiants en difficultés, nous avons carrément mis l'accent sur la compréhension de textes d'approfondissement.

2.2.2 Lecture= résolution de problème

Un lecteur novice va tirer d'un texte une compréhension plutôt superficielle, lisant souvent le mot à mot sans faire de liens, sans dégager un sens global. Par contre, un lecteur expérimenté va résumer à mesure le sens du texte, va faire des liens (causes aux effets, faits aux principes) va formuler des points de compréhension comme des problèmes spécifiques à résoudre.

"Pour l'expert, la lecture est une façon de reconstruire et de bâtir un savoir personnel plus complexe alors que pour le novice, lire est une façon d'additionner des faits isolés sans changement substantiel dans les croyances déjà acquises". (8)

Lire devient un savoir-faire où le lecteur capable de résoudre les problèmes tant graphiques, syntaxiques que sémantiques peut accéder au sens, à la connaissance.

Yetta M. Goodman, dans son livre intitulé "Reading strategies" parle de trois opérations stratégiques en lecture:

1) **Prédire**
2) **Confirmer**
3) **Intégrer**

En lisant un texte, nous observons d'abord une série d'indices: grapho-phoniques, syntaxiques et sémantiques. Ces points d'observation

---

(8) BEREITER Carl,
et
SCARDAMALIA Marlene, "Educational relevance of the study of Expertise", Interchange, vol. 17 no. 2, Summer 1986, p. 15

nous permettent de prédire le sens à mesure que nos yeux perçoivent les signes: nous faisons des hypothèses, nous interprétons, nous construisons le sens.

Ensuite, nous confirmons ou infirmons les prédictions faites selon les indices trouvés. Le sens se dégage clairement ou pas. Arrêter? Revenir en arrière? Continuer à lire et surveiller le contexte?

Enfin, quand nous comprenons le texte, ces connaissances sont intégrées dans le bagage déjà présent.

"Nous intégrons ce que nous pensons être signifiant dans notre système établi de significations. Ce procédé qui consiste à prédire, à confirmer, à intégrer opère en continuité et en interaction. Quand nous lisons, nous ajoutons continuellement, changeons et réorganisons nos significations. Nous élargissons l'univers de nos connaissances." (9)

Ainsi nous pouvons donc considérer ces stratégies de lecture comme des stratégies de résolution de problème: il faut observer les faits, bâtir des hypothèses, interpréter, juger et décider.

2.2.3 La clarté cognitive

"Clarté cognitive" est un terme technique représentant les composantes psychologiques que le profane désignerait par des expressions comme "compréhension claire", "pensée claire", ou "saisie du problème"." (10)

L'enfant qui apprend à lire s'embarque dans une tâche nouvelle par rapport au langage oral. Il doit apprendre un code nouveau avec ses règles de fonctionnement et, au moyen de cet outil, comprendre le message

---

(9) GOODMAN Yetta M., BURKE Carolyn, SHERMAN Barry, Reading Strategies, Focus on comprehension, Holt, Rivehait and Winston, 1980, p. 10.

(10) DOWNING John et FIJALKOW Jacques, Lire et raisonner, Toulouse, Privat, 1984, p. 16.

communiqué. Il a à résoudre des problèmes nouveaux. Si, à ses yeux, la méthode de fonctionnement n'est pas claire, il est dans une situation de confusion cognitive: ce qui risque d'en faire un lecteur mêlé, malhabile. La compréhension claire des concepts linguistiques, par exemple, le mot, la phrase aide à la lecture.

Le lecteur novice ou en difficulté devrait avoir une compréhension claire de deux aspects de la tâche de lecture

a) la compréhension de ses buts
b) la compréhension de ses caractéristiques techniques (11)

Tenir ensemble ces deux aspects, le code et la signification comme intégrés dans un même ensemble. L'accent est donc mis sur la connaissance précise de la tâche à accomplir quand on lit. Tandis que le lecteur habile exécute cette tâche allègrement, le lecteur en difficulté, lui doit l'accomplir étape par étape, pas à pas.

L'étudiant de Cégep en difficulté majeure de lecture ne maîtrise habituellement pas le savoir-lire parce qu'il n'a pas une notion claire du travail à exécuter quand il lit: sens des codes linguistiques, de la syntaxe, procédés d'anticipation, de vérification de sa compréhension.

A la lumière de cette théorie de la clarté cognitive, nous avons attaché de l'importance, dans notre projet, à la clarté de la méthode. Que l'étudiant sache quoi faire exactement avec un texte quand il doit le lire.

Rattachons à cette notion de clarté cognitive, la notion de métacognition. Ce concept de métacognition implique une conscience de certaines méthodes ou stratégies requises pour accomplir la tâche de lecture et la capacité de se vérifier soi-même dans l'application de ces méthodes. (12)

---

(11) Idid, p. 59

(12) BURLEY Joanne E., BROWN Bernice G., SAUNDERS Barbara L., Metacognition: Theory and application for College Readers, New Orleans, May 1985, 15p.

Les observations que nous avons faites auprès de lecteurs en difficultés de niveau collégial confirment le besoin de travailler dans les trois champs de la métacognition: la connaissance de soi, la connaissance de la tâche et l'auto-régulation (Self-knowledge, Task-knowledge and Self-Monitoring, selon Burley). De même les exercices que nous avons pratiqués lors des rencontres comme le survol, le questionnement, l'anticipation, le plan schématique, le procédé de closure vont dans le même sens du document cité.

Bref, clarté cognitive ou métacognition supposent que le lecteur applique une méthode de lecture: par exemple, éveil des antécédants, précision du contexte, questionnement, anticipation, éléments essentiels, relations, vérification, fabrication de sens, intégration (processus évidemment non linéaire). Le lecteur expérimenté va exécuter ces tâches avec un certain automatisme. Nous croyons que les lecteurs engourdis ou rouillés auront grand avantage à clarifier leur méthode pour assurer une certaine efficacité de la tâche de lecture.

2.2.4 L'anticipation

Parlons d'un problème facilement observable chez les Cégepiens en difficulté de lecture: la non-anticipation. Ce lecteur qu'on fait lire à haute voix, procède très lentement et déchiffre les mots, les expressions comme le bûcheron qui voit l'arbre et non la forêt. Il découpe la phrase morceau par morceau, il ne tire pas profit des signes de grammaire ou de syntaxe qui balisent la phrase; même, il ne les voit pas.

Pour toute cueillette sémantique, il a glané des miettes qu'il ramasse en petit tas par la suite quand on lui demande de résumer ce qu'il a lu.

Pour remédier à ces lacunes devrait-on faire des sessions d'immersion en grammaire? en syntaxe? faire des exercices physiques pour que l'oeil voit plus large, plus global?

Selon l'option cognitive, nous pensons que les éléments de grammaire et de syntaxe sont des techniques importantes mais que l'essentiel de l'opération d'anticipation se situe dans la compréhension, donc au niveau sémantique. C'est la vitalité de la compréhension, de la saisie intellectuelle, nous semble-t-il qui active le questionnement, l'interprétation, l'anticipation du contenu et des formes syntaxiques. Cette prise de position doit évidemment tenir compte de la lisibilité des textes. Il y a des limites au trop facile ou au trop difficile.

Avec humour, Frank Smith a formulé des règles pour rendre difficile aux enfants l'apprentissage de la lecture. "Empêchez les enfants de deviner, assurez-vous, au contraire, qu'ils lisent avec soin." (13) Qu'ils prononcent bien chaque syllabe, qu'ils respectent la prononciation de chaque mot, qu'ils s'en tiennent à la ponctuation correctement, bref, qu'ils s'en tiennent à l'observation stricte de ce qui est écrit sans interpréter ou imaginer quoi que ce soit.

Au contraire, de dire Smith, il faut exercer son esprit à deviner, à imaginer le plus possible les situations ou les significations suggérées par le texte: faire des hypothèses, prévoir ce qui vient, faire des liens avec d'autres éléments connus. Pour ce faire, le cerveau doit être vivant i.e. se mouvoir par lui-même. Dans la lecture, la vitalité de l'esprit permet de voir, de questionner, de faire des liens. Un esprit passif, engourdi, qui ne réactive pas ses anciennes connaissances, n'est pas dans les bonnes conditions pour anticiper.

A cet égard, nous avons pu observer chez les étudiants faibles une absence de connaissance et de pratique de tels moyens constituant un processus actif de lecture.

---

(13) SMITH Frank, "Rendre difficile l'apprentissage de la lecture", in Comment les enfants apprennent à lire, France-Amérique, 1981, p. 145.

2.2.5 La pensée formelle

Dans la perspective cognitiviste en lecture, nous ne pouvons passer sous silence la question des habiletés de généralisation et d'abstraction. Supposons un pédagogue expérimenté comme on en trouve dans nos collèges (!): il veut que tous ses étudiants réussissent ses cours et obtiennent une bonne moyenne, alors il leur fait analyser des textes où on raconte une histoire, on décrit des situations; à l'examen, il pose des questions portant sur l'observation, l'identification des faits concrets. Par contre, s'il veut élever le degré de difficulté de la réussite, il choisira de faire lire à ses étudiants un texte où le niveau formel est plus élevé, texte idéologique avec idées abstraites plutôt qu'exemples concrets: à l'examen, il posera des questions d'explication, d'application de principes à des faits. Ainsi, tel un passeur d'eau, il contrôlera le débit de la clientèle! Les exigences de la pensée formelle: voilà un baromètre qui pourrait bien prédire la réussite ou l'échec au Cégep.

Il est clair que le degré d'abstraction a un impact direct sur la lisibilité des textes. Au Cégep, quel niveau d'abstraction faut-il exiger? Faut-il s'adapter au sens concret des étudiants? Quels sont les impacts sur les étudiants? Sur la pédagogie? Les échecs et abandons? Entre autres tâches les enseignants doivent enseigner à faire le pont entre la pensée concrète et la pensée formelle. (14)

L'observation des étudiants en difficultés de lecture rencontrés dans notre projet nous indique une corrélation entre le développement cognitif et les capacités de lecture. Plus l'habileté à l'abstraction est bonne, plus l'étudiant peut exécuter aisément des opérations nécessaires dans la lecture: dégager l'idée générale d'un paragraphe, faire des liens entre un paragraphe et un autre, saisir le sens d'un mot selon son contexte, faire la synthèse d'un texte.

---

(14) DECKER Barbara C. et SILVERMAN Frederick L., Bridging the Gap from Concrete to full formal thinking in the Content Areas, London, England, May 1986, 20p.

Cette observation corrobore ce qui a déjà été signalé dans l'étude pertinente de John E. Leide et de Camille Côté, La lecture et la pensée formelle chez les adolescents du secondaire. (15) Faisons également la relation au groupe "Démarches" de Limoilou. Plus le lecteur est performant dans la sphère formelle plus il pourra digérer des textes à lisibilité difficile: par ailleurs parmi tous les genres de textes qui se publient dans ce vaste monde, il s'en trouvera sûrement pour tous les goûts et tous les estomacs! Le problème est plus pertinent quand on pense aux exigences qu'on devrait avoir envers les étudiants de niveau collégial.

Qu'on nous entende bien ici: l'habilitation à l'abstraction et à la pensée formelle constituent sans doute une démarche plus difficile, plus longue et plus englobante que l'habilitation au processus de lecture seulement. Il est certain, quant à nous, que les deux phénomènes (lecture et abstraction) sont interreliés et que l'habilitation à la lecture exige une certaine capacité d'abstraction. Mais dans le cadre de la lecture, cette habileté est plus spécifique, plus circonscrite par la tâche de lecture elle-même et par le sujet touché.

Voilà pourquoi il nous apparaît tout de même beaucoup plus efficace, pour les étudiants en difficultés de lecture, de nous centrer sur le processus de lecture que sur une habilitation à l'abstraction en général ou sur la pensée formelle (vg groupe "Démarches").

2.2.6 Confiance à l'intelligence

Finalement, pourquoi ne pas faire confiance à l'intelligence? "Mon verre est petit mais je bois dans mon verre."

---

(15) LEIDE John et CÔTÉ Camille, La lecture et la pensée formelle chez les adolescents du secondaire, ASTED, 1986, 52p.

Parmi les étudiants faibles en lecture, il s'en trouve des complexés de l'esprit: ils savent d'avance qu'ils ne comprendront pas correctement, ils essaient de se débrouiller au moyen du par coeur, des paraphrases de textes, du mimétisme plutôt que de penser les problèmes par eux-mêmes.

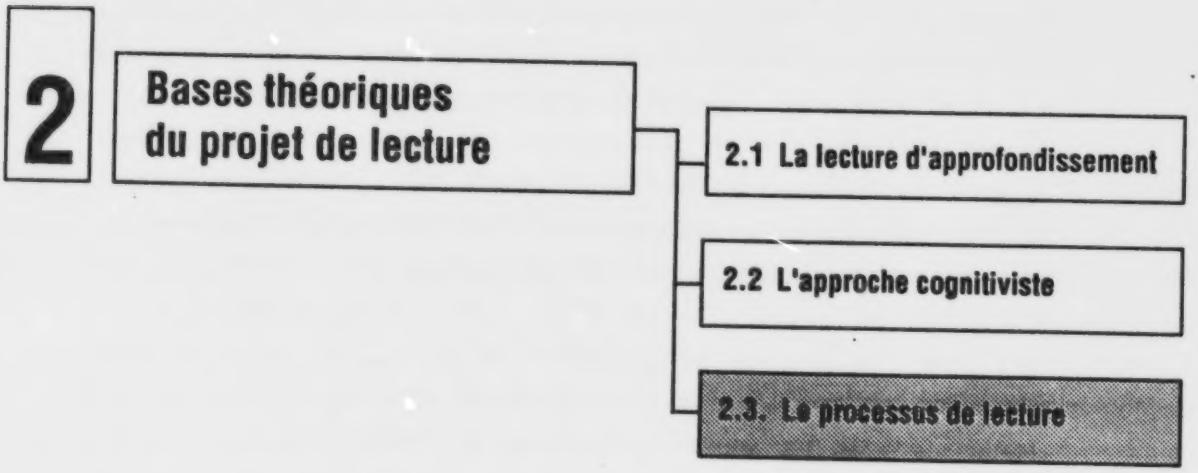
Est-il naïf de croire qu'en dosant la difficulté des problèmes, ces gens-là pourront les résoudre par eux-mêmes et acquerront ainsi une assurance, une confiance dans leurs moyens et marcheront sur le chemin de l'autonomie de pensée? Une méthode de lecture aidant, l'étudiant devrait se fier à ses capacités, les expérimenter, revoir ses erreurs, risquer des hypothèses. Particulièrement pour des élèves en difficultés, c'est en pratiquant et en s'exerçant qu'ils acquièrent finalement de l'autonomie, de la confiance en leurs moyens et qu'ils développent des méthodes stables de lecture.

Dans les rencontres d'aide faites sur la lecture, en plus de la méthode, l'accent a été mis sur le développement de l'autonomie de l'intelligence. Nous avons la conviction que le lecteur doit en arriver à pouvoir se fier à lui quand il dégage l'idée principale d'un paragraphe, quand il explique le sens d'un mot selon le contexte, quand il fait des liens (comparaisons, analogies) avec d'autres faits ou idées, quand il résume en ses mots le sujet principal d'un article. Le problème est de pouvoir se fier à son intelligence, surtout quand on a 18 ans, qu'on a toujours eu de la misère en lecture, qu'on hait la lecture, qu'on s'est fait dire qu'on ne savait pas lire!

Graduellement, méthodiquement, avec une attitude valorisante, on peut sûrement faire de bons pas dans cette direction qui nous semble essentielle sinon les lecteurs en difficulté vont demeurer des copieurs, des imitateurs, des dépossédés de l'intelligence. Même si quelqu'un n'est pas un "bolé" il peut accéder à une autonomie qui lui est propre, s'épanouissant ainsi selon ses capacités.

Donc, résumons cette partie sur l'approche cognitiviste. Nous pensons que la source des difficultés majeures en lecture de nos étudiants du collé-

gial se situe au niveau de la compréhension, au niveau de la connaissance. Bien sûr cette lacune entraîne, comme nous l'avons constaté, les effets affectifs comme l'hésitation, le doute de ses capacités, le sentiment d'impuissance parfois. Pourtant en intervenant au niveau cognitif, méthode de lecture, clarification des concepts, organisation de l'information nous croyons que notre lecteur sous-développé pourra reprendre le chemin du développement en lecture.



Le troisième trait du cadre théorique de ce projet consiste en ce que nous nommons avec d'autres, le processus de lecture. En lecture comme dans la plupart des domaines humains, il serait intéressant et aussi reposant pour l'esprit d'avoir en mains une notion claire, universelle, du processus de lecture. Comme pour un enfant dont le front est chaud, nous pourrions sortir le thermomètre du processus de lecture et l'appliquer aux étudiants fiévreux! Pourtant la réalité n'est pas aussi simple. Sans trouver de déchirures spectaculaires entre les auteurs sur le sujet, nous trouvons cependant des nuances que nous allons relever ici. Nous mentionnerons aussi quel concept du processus de lecture nous avons privilégié pendant notre recherche-action.

2.3.1 Variations subjectivité – objectivité

Il est intéressant d'observer comment, par leur manière de considérer le processus de lecture, les théoriciens de la lecture trahissent ou exhibent leur philosophie personnelle. Le balancement va d'une conception très personnaliste (subjective) de la lecture où on parle de dialogue interne avec l'auteur à une conception de type plus structuraliste (objective) de la lecture où on analyse et construit des systèmes syntaxiques, sémantiques, où l'information est traitée par un processeur, mise en mémoire tampon, stockée dans un fichier. L'un va vivre une expérience spirituelle intense faisant appel aux harmonies mystérieuses de l'âme humaine: lire, c'est entrer en communion, c'est vibrer aux mêmes accents, c'est recréer un univers intérieur. L'autre va construire une architecture, va démonter et remonter les pièces de l'engrenage, va classifier des unités, des sous-ensembles, des ensembles: lire c'est traiter de l'information, c'est structurer des systèmes. Intuition d'un côté, raison de l'autre.

Donc une tendance où la subjectivité est mise en relief et, située aux antipodes, une tendance que nous appellerions objectiviste, qui veut traiter les mots, les phrases comme des objets pour ne pas dire comme des électrons. Dès lors, ce que nous appelons processus de lecture va prendre une coloration particulière selon les deux philosophies énoncées. L'une peut s'appliquer plus aisément à la poésie, aux romans, aux textes intimistes, . . . et encore, selon les écoles de pensée; l'autre pourra trouver un terrain plus propice dans les textes logiques, techniques. Surtout ne généralisons rien car on peut très bien appliquer une "grammaire de récits" aux contes de Cendrillon, des Trois Petits Cochons, de la Belle au bois dormant. (16)

N'attisons pas la querelle idéologique entre les personnalistes qui pourraient crier des noms aux structuralistes: inhumains, gens sans âme,

---

(16) MANDLER & JOHNSON, "À la recherche du conte perdu: structure du récit et rappel", in DENHIÈRE, Op. cit., p. 185-230.

robots! et les structuralistes qui feraient la moue aux personnalistes: romantiques attardés, curés, fleurs bleues! Contentons-nous de dire, en bref, que la notion de processus de lecture ne fait pas l'unanimité quand on la scrute de près. Nous avons ici mis l'accent volontairement sur les extrêmes en les caricaturant pour marquer plus clairement les tendances. Dans notre recherche-action en lecture, nous avons choisi davantage l'orientation logique des structures plutôt que l'orientation de faire vivre une expérience intérieure à nos lecteurs. Nous visions à outiller l'étudiant dans le traitement de textes d'approfondissement.

2.3.2 Un processus à trois niveaux

Habituellement on parle de trois niveaux du processus de lecture: le niveau graphique, le niveau syntaxique et le niveau sémantique. Ces niveaux correspondent à trois types d'opérations perceptives et mentales que le lecteur fait quand il est en train de lire. Certains auteurs vont simplifier en 2 ces 3 strates qui marquent des points de clivage d'un texte: ils parleront de structure de surface pour indiquer les modes graphiques et syntaxiques et de structures profondes pour désigner la zone sémantique, la couche du sens.

Yetta Goodman décrit aussi trois systèmes dans le processus de lecture (17):

1) D'abord, le lecteur doit maîtriser le système grapho-phonique: reconnaissance des lettres, de la structure des mots: faire le lien facilement entre le mot familier à l'oral et le même mot écrit dans un texte.
2) Maîtriser le système syntaxique: connaître la structure de la phrase, le sujet, le verbe, les sortes de propositions.
3) S'approprier le système sémantique: comprendre le sens des mots, des expressions selon le contexte. C'est la phase des significations, du sens.

---

(17) GOODMAN, BURKE & SHERMAN, Op. cit., p. 10 à 13.

Quand on pense en termes d'intervention auprès de gens en difficultés de lecture, on se demande immédiatement à quel niveau il faut intervenir pour corriger les lacunes les plus importantes. Dans les structures de surface ou dans les structures profondes?

A l'observation, il est assez facile de constater que les étudiants faibles en lecture ne sont pas à l'aise dans les systèmes grapho-phoniques et syntaxiques. En lecture à haute voix, on peut observer des hésitations dans la prononciation du mot, des découpages, des omissions, des maldonnes qui n'ont plus de rapport avec le sens de la phrase, une lenteur extrême à décoder le côté graphique tout simplement.

Ces lecteurs boiteux partent de loin: certains n'ont jamais vraiment lu ni livre, ni revue, ni journal. Ils sont familiers avec la tradition orale, de leur milieu, mais la tradition littéraire? . . ."connaît pas"! Ils ont les deux pieds dans la culture populaire et le Collège tente de les apprivoiser à une culture plus savante. D'où un certain choc culturel! Un clin d'oeil aux Insolences, jadis célèbres, du frère Untel: ces étudiants parlent joual, pensent joual et écrivent joual!

Pas surprenant alors qu'un lecteur de ce type, n'ayant pas vraiment acquis de réflexes de décodage en lecture, ait de la peine à reconnaître à l'écrit un mot qu'il utilise même couramment dans la conversation. A fortiori si c'est un mot qui ne fait pas partie de son "kit" usuel! L'entreprise de décodage est donc laborieuse pour plusieurs et ne dépend pas seulement, croyons-nous, d'une lenteur exagérée de la perception des mots, du grand nombre de points de fixations que l'oeil fait sur une ligne imprimée.

La vitesse en lecture n'est pas proportionnelle à la rapidité de perception visuelle. Par curiosité, pendant la recherche-action, nous avons demandé à plusieurs étudiants s'ils aimaient jouer à des jeux vidéo: comme c'est la mode du temps, la plupart ont joué et ont affirmé qu'ils étaient assez bons, rapides et que leurs réflexes étaient en forme. Bref ils ont des ré-

flexes visuels. Ce sont les réflexes propres à la lecture qui leur manquent: il s'agit donc de décodage, de perception des signes graphiques mais aussi d'un au-delà de la perception qui s'apparente, nous semble-t-il, au niveau des structures profondes en lecture.

Dans le mot "signe" se trouvent inclus le signifiant et le signifié. Il faut donc, pour reconnaître le signe, comprendre ce qu'il signifie. Nous faisons le pont entre structure de surface et structure profonde. Un cas concret: un étudiant, assis paisiblement, lit un texte à haute voix. Il rencontre des guillemets dans le texte. On lui demande: qui parle ici? - C'est l'auteur, répond-il. Et nous voilà tombés sur une mauvaise piste parce que le lecteur s'est fourvoyé sur le message donné par les guillemets.

Il nous semble qu'on ne peut séparer les trois niveaux du processus de lecture parce que c'est une activité globale et que, très souvent, le gros problème est justement la difficulté de coordonner ensemble tous les niveaux. C'est l'intelligence qui est à l'oeuvre en arrière de l'anticipation des signes graphiques, de la structure des propositions, de l'intégration des ensembles linguistiques. Un lecteur professionnel, annonceur ou comédien par exemple, essaie toujours de saisir le sens de la phrase qui dirige la grammaire et la syntaxe (18). De même, un lecteur expérimenté va commettre des maldonnes occasionnelles qui vont conserver intact le sens de la phrase. Chez les lecteurs en difficulté, c'est exactement l'inverse qui se passe.

Sans négliger le côté des réflexes visuels dans la lecture, il nous semble que le focus doit être mis sur la compréhension, donc sur le niveau sémantique. C'est à ce niveau qu'opère le processeur d'informations: il enregistre, il retient, il trie, il reformule. Et si ce processeur est lent, engourdi, chancelant, que faire? Nous avons expérimenté divers traitements

---

(18) SMITH Frank, La compréhension et l'apprentissage, Montréal, HRW, 1979, p. 189-190.

dans notre recherche-action: résumons-en certains pour le moment:

- activer l'esprit par des questions et ainsi éveiller les acquis:
- tenter de redonner confiance en leurs moyens aux défaitistes et aux insécures:
- mettre en place des méthodes de lecture qui visent la compréhension et la retention:
- clarifier sa compréhension à mesure qu'on lit:
- utiliser consciemment une méthode de lecture (lien à la métacognition).

2.3.3 Le modèle interactif

Le concept des trois niveaux du processus de lecture clarifie le champ des opérations qui se passent en lecture. Dans la notion de modèles en lecture on met l'accent davantage sur des mouvements de va-et-vient entre le texte et le lecteur, entre la matière et l'esprit, pourrait-on dire. Ces modèles utilisent une analogie spatiale, probablement adaptée à des visuels plutôt qu'à des auditifs. En voici une description succincte (19).

Le modèle base-sommet (Bottom Up) considère la lecture surtout comme un décodage du système graphique, lettres et mots pour se mouvoir ensuite vers la compréhension considérée comme le sommet à atteindre. Le lecteur va scruter minutieusement toutes les syllabes, tous les mots pour bien lire, pour avoir une compréhension précise et fidèle au texte.

Par contre le modèle Sommet-base (Top Down) considère les éléments graphiques surtout comme des déclencheurs, des occasions d'animer la source d'informations et d'idées en action dans le cerveau. En lisant, le lecteur projette sur le texte des schèmes mentaux qu'il a déjà et à partir desquels il organise l'information, fait des hypothèses, des interprétations du texte. Nos schèmes perceptuels acquis par l'habitude de voir tel mot, telle expression, nous permettent de comprendre sans tout regarder en

---

(19) Nous trouvons un excellent résumé de ces modèles dans:
GIASSON et THÉRIAULT, Op. cit., chapitre II, P. 65 à 113.

détails dans le texte. Cette vitalité psychique permet d'anticiper tant au niveau graphique qu'au niveau sémantique et d'intervenir réciproquement l'un sur l'autre.

La dialectique de ces deux modèles devrait aboutir à une synthèse appelée modèle interactif. Sans soumettre les étudiants en difficultés de lecture à la torture de ces thèses opposées des experts, nous pensons que la synthèse leur est applicable. En effet, elle permet de concilier dans la pratique le rôle actif de l'esprit et le souci de bien observer ce qui est écrit dans le texte. La plupart des étudiants en difficultés ont l'esprit plutôt passif devant un texte: il faudrait les exciter intellectuellement selon le modèle sommet-base. Par ailleurs, il arrive souvent qu'ils font des maldonnes complètement à l'écart du sens: il faudrait donc leur apprendre le décodage précis (Base-sommet).

En pratique, faisons nôtre parce que réaliste, le modèle interactif: "L'acte de lire serait la production d'interactions entre des processus "primaires" (identifier et assembler des lettres ou des phonèmes, reconnaître les formes écrites hors contexte . . .) et des processus "supérieurs" (raisonner, formuler des hypothèses, mobiliser ses connaissances, utiliser le contexte). Il se situerait au croisement de processus descendants (la décision d'identifier un mot est guidée par les informations contextuelles et conceptuelles) et des processus ascendants (la compréhension d'une partie d'énoncé est stimulée et orientée par la reconnaissance de lettres ou de "paquets de lettres"). (20)

Résumons la notion de processus de lecture qui a guidé notre recherche-action sur les étudiants en difficultés majeures de lecture. Consciemment, notre position se veut pragmatique. Nous voulons que nos lecteurs boiteux traitent les lectures d'approfondissement qu'ils doivent faire dans leurs cours collégiaux de façon suffisamment performante pour réussir leurs cours et ainsi obtenir leur DEC, non par charité, non par lassitude

---

(20) CHAUVEAU, Éliane et Gérard. "L'évolution du savoir-lire chez l'enfant". Cahiers Pédagogiques # 254-255, Mai-Juin 1987, p. 29

des profs mais par leurs propres forces. Premier but visé: comprendre ce qui est lu et être capables de l'exprimer en leurs propres mots. Donc nous n'entrons pas dans le "trip" mystique de la communion interne à l'auteur ni dans le nouveau courant de "l'intellectique" (ou lecture et compréhension par ordinateur seul) qui s'adresse plus à des spécialistes. Nous mettons le focus sur ce qui nous semble le plus pratique pour les étudiants en difficultés.

Nous pensons qu'il faut respecter les trois niveaux du processus de lecture tout en mettant l'accent sur le niveau sémantique parce que c'est le niveau qui a l'impact le plus important sur le reste. Nous intégrons ces trois niveaux sous le modèle interactif avec mention spéciale pour le procédé Sommet-Base (Top-Down). En somme, il s'agit spécifiquement de la phase de traitement de l'information non pas seulement de la réception de l'information (21).

Enfin, au-delà de toutes ces bonnes méthodes rappelons-nous humblement avec Frank Smith un principe de base en pédagogie: "il ne faut pas se concentrer sur les méthodes mais sur l'enfant." (22)

---

(21) Voir à ce sujet

LINDSAY, Norman, Le traitement de l'information et le comportement humain, une introduction à la psychologie, Études, Montréal, 1980.

(22) SMITH, Frank, "Rendre difficile l'apprentissage de la lecture" in Comment les enfants apprennent à lire, p. 153.

3 La recherche-action

3.1 Les orientations pédagogiques

3.2 Les exercices faits

3.3 La participation des étudiants

Notre recherche-action poursuivait le but d'habiliter à la lecture une catégorie d'étudiants éprouvant des difficultés majeures en lecture. Une fois le dépistage fait, nous commencions les interventions par des rencontres individuelles, en faisant lire l'étudiant à haute voix, en observant sa façon de procéder, en vérifiant sa compréhension et sa retention. Nous allons préciser dans cette partie du rapport les orientations pédagogiques que nous avons privilégiées, les exercices faits, les principales difficultés observées et enfin la participation des étudiants à ces rencontres d'aide.

3 La recherche-action

- 3.1 Les orientations pédagogiques
- 3.2 Les exercices faits
- 3.3 La participation des étudiants

Comme il a déjà été clarifié dans les bases théoriques du projet de lecture, nous abordons les difficultés de lecture selon la perspective cognitiviste et nous centrons le focus sur le processus de lecture, en particulier sur le niveau sémantique car c'est la compréhension qui est le coeur même de la lecture selon les auteurs que nous avons consultés, entre autres, Frank Smith, Yetta Goodman, Jacques Fijalkow. Donc notre première préoccupation, une fois la lisibilité du texte déterminée, est que le lecteur comprenne clairement ce qu'il lit, qu'il clarifie les concepts, les situations, la structure d'un texte en les exprimant en ses mots personnels.

Pour ce faire, nous avons centré les activités vraiment sur le lecteur et non sur les théories. Un peu de théorie, explication de méthodes de lecture, mais surtout de la pratique. On n'apprend pas à nager en restant debout à côté de la piscine! La lecture est un savoir-faire et il est mieux, par conséquent, de corriger les erreurs en cours de pratique. Donc notre pédagogie fut centrée sur la pratique de l'étudiant. Cette méthode était d'autant plus applicable que nous avions presqu'uniquement des rencontres individuelles. Et surtout, il s'agissait là d'un moyen privilégié pour observer les difficultés et processus utilisés par les élèves.

La troisième orientation pédagogique que nous avons privilégiée a été celle de réanimer chez le lecteur en difficulté un second souffle de confiance en soi. Ces personnes sont en général très conscientes de leurs problèmes de lecture: plusieurs en sont arrivées à se mésestimer, à ne plus faire trop confiance en la force de leur cerveau, d'où les réflexes d'imiter, d'apprendre par coeur, de faire des paraphrases quand on leur demande de résumer un texte. Plusieurs ont développé une insécurité intellectuelle importante avec les années. Comment faire autrement quand quelqu'un a été suivi par l'orthopédagogue à l'élémentaire, a passé par 56 formes de récupération au secondaire et se retrouve au Cégep sélectionné parmi les lecteurs en difficultés majeures? Ce qui est clair c'est que ces gens-là n'ont pas abandonné et que si leur traitement de l'information est laborieux, leur patience et leur tenacité sont dignes de respect et même d'admiration! Il reste que la restauration de la confiance en soi n'est pas une entreprise facile et que les miracles ne pleuvent pas dans ce domaine. Dans les rencontres nous avons beaucoup insisté sur le fait que le lecteur exprime sa compréhension, qu'il la dise en ses mots personnels, de façon autonome. C'est un bon moyen, croyons-nous, pour que chacun fasse confiance à la compréhension qui s'organise dans sa tête. Et si cette compréhension est incorrecte, il faut au moins reconnaître les temps forts où elle est adéquate.

3 La recherche-action

- 3.1 Les orientations pédagogiques
- 3.2 Les exercices faits
- 3.3 La participation des étudiants

Les exercices faits dans un contexte de recherche-action avaient pour buts d'observer le processus de lecture particulier à chaque lecteur, de détecter les difficultés de lecture, d'explorer des modes d'intervention pour développer des habiletés chez ces lecteurs en voie de développement. L'ensemble des opérations devant mener à la construction d'un programme d'aide en lecture. Nous allons, dans cette section, décrire d'abord les opérations qui ont été faites lors des rencontres, ensuite indiquer la liste des textes utilisés.

3.2.1 Opérations exécutées

Pour la très grande majorité des textes, le lecteur devait lire à haute voix, non pas dans le but de pratiquer la diction ou l'élocution mais dans le but précis de mieux observer sa manière de lire, son rythme de lecture, son respect de la ponctuation, les lieux d'hésitation, la capacité d'anticipation, etc.

À la première rencontre, l'étudiant devait lire l'article de trois pages tirées de la revue Justice, octobre 1986: "Meurtrier à 17 ans". (Annexe 8). Nous avions classé la lisibilité de ce texte de moyenne à difficile et nous voulions vérifier à quelles difficultés l'étudiant se buterait. Pour la très grande majorité, sur une heure de rencontre, nous avons réussi à clarifier une page de texte. Voici un aperçu détaillé

des interventions faites pour cette rencontre:

- L'étudiant lisait à voix basse la première colonne de texte; il pouvait aussi jeter un coup d'oeil sur les sous-titres mais ce n'était pas une consigne formelle.

- "Selon le titre, de quoi va-t-on parler dans cet article?"
  En général les réponses sont brèves, non élaborées.
  "Qu'est-ce qui t'intéresse de connaître sur les jeunes qui commettent un meurtre?"

- "Es-tu intéressé de savoir d'où vient ce texte?" livre, revue, journal? comment le trouver?
  Qui est l'auteur? l'as-tu observé?

- L'étudiant lit à haute voix le premier paragraphe.
  Question: "Est-ce qu'on peut identifier un jeune qui a tué parmi un groupe de jeunes?"

- "Gestes extrêmes et irréversibles".
  Que veut dire irréversible?
  La plupart ne savent pas.
  Décomposer le mot: réversible; jacket réversible.
  Application au contexte de la phrase.

- "Que veut dire le mot homicide?"
  Plusieurs ne savent pas ou du moins sont incapables de l'exprimer en leurs mots. Envoi au dictionnaire.

- Plusieurs questions pour clarifier le sens des mots, des expressions.

- Résumer verbalement ce qui vient d'être lu à chaque paragraphe.

- "Quel lien fais-tu entre ce paragraphe et le titre?"

- "D'ailleurs, les propos d'Éric le confirment: "Moi je ne comprenais pas ..."
  Qu'est-ce que nous indique le mot "d'ailleurs"? La plupart ne peuvent dire que c'est une manière de faire un lien avec le paragraphe précédent.
  A quoi réfère le pronom "le" dans la phrase "le confirment"?
  Réponses confuses.
  Après les guillemets, qui parle?

- A la lecture du sous-titre "un regard vers l'inconscient", peux-tu me dire de quoi il va être question dans les lignes qui suivent?

- Écrire dans la marge un mot qui résume l'idée du paragraphe.

- A la fin de l'article: - résume en tes mots le problème et quelles solutions sont envisagées? - fais un schéma écrit qui résume les trois parties du texte.

Dans ce texte, nos lecteurs se sont butés à beaucoup d'obstacles cognitifs qui ont demandé clarification pour que la compréhension s'éveille.

En voici des exemples:

- gestes irréversibles
- passé délinquant
- l'inconscient
- éducateur senior
- pattern homicidaire
- fantasme
- acte antisocial
- conflit interpersonnel
- parricide
- l'hypothèse classique
- jeune cowboy justicier
- frustrations précoces
- mécanisme de négation
- l'imaginaire
- minimiser leur délit
- rationnaliser
- banaliser leur geste
- pronostic

  etc.

Quand il manque plusieurs morceaux au casse-tête, c'est difficile de construire le casse-tête au complet et de bien voir l'image! Ainsi le lecteur en voie de développement va glaner du sens dans le texte mais d'une manière éparse et superficielle: il a besoin d'aide pour clarifier le sens. Ce texte s'est donc avéré difficile pour nos lecteurs tel que nous l'avions prévu.

Dans les rencontres subséquentes nous avons exploré les exercices suivants:

a) **Dégager l'idée principale**

Un texte est disposé en une colonne à gauche sur une feuille

avec un encadré pour chaque paragraphe et un grand encadré pour synthétiser les autres. L'étudiant lit le paragraphe, exprime verbalement sa compréhension et écrit dans l'encadré un mot ou une expression qui exprime l'idée générale du paragraphe. A la fin de la page, il doit trouver une expression synthèse qui serait le dénominateur commun des paragraphes pris ensemble. Dans cet exercice, plusieurs ont le réflexe d'utiliser un mot déjà inclus dans le texte: il est suggéré autant que possible de sortir un mot ou une expression de son cru. (Annexe 9)

b) **Se questionner sur le titre**

Dans le but de stimuler les idées, d'anticiper sur le texte, nous demandions aux étudiants de poser trois questions sur le titre et de tenter d'y répondre. Sur une feuille, au recto, le titre seulement était écrit avec place pour trois questions et réponses: au verso, le texte lui-même (un éditorial de Châtelaine parce qu'il est limité à une page). L'étudiant lit à haute voix et vérifie s'il trouve réponse à ses questions. Le grand avantage de cet exercice a été de faire sortir l'étudiant de sa passivité devant un texte. Par contre, les questions posées étaient souvent d'assez courte vue et l'étudiant semblait parfois déçu quand il ne trouvait pas réponse à ses questions dans le texte. (Annexe 10)

c) **Raconter une histoire**

Pour quelques lecteurs les plus faibles avec des problèmes majeurs de compréhension nous avons tenté des lectures de niveau ultra concret. Ceci pour vérifier si ces étudiants, handicapés au niveau idéologique et abstrait, étaient capables de comprendre une histoire, des événements des actions de personnages. Ils lisaient donc le texte relatant une histoire et devaient la raconter en leurs mots. Même les plus faibles en lecture ont passé ce test avec succès. Donc, il y a un seuil minimal de lecture où ces lecteurs tirent une bonne performance.

d) **Tests de closure**

Texte où une histoire est racontée. À tous les cinq mots, les lettres du mot manquant sont remplacées par des tirets. L'étudiant doit compléter les blancs. Cet exercice est stimulant pour chercher le mot juste, il met en branle la mémoire et l'imagination, il permet de vérifier si l'étudiant tient compte de la grammaire (temps des verbes, genre des noms, pluriel, singulier) s'il a des réflexes dans des expressions répétitives (peu à ...) non seulement mais ....); il permet également de voir la qualité de l'anticipation du lecteur. (Annexe 11)

e) **Texte académique**

Occasionnellement, on a demandé aux étudiants du projet d'apporter un texte qu'ils devaient travailler dans le cadre de leurs cours soit pour en faire une analyse, un résumé ou pour préparer un examen. La démarche consiste à regarder d'abord le titre, les sous-titres, à faire le point sur le sujet, à se questionner. L'étudiant lit à haute voix: on clarifie les mots obscurs; il écrit à chaque partie une phrase résumé. Quand c'est un texte serré, on identifie chaque paragraphe systématiquement par un numéro et l'étudiant écrit une phrase résumée correspondante. Observation spéciale ici: des profs demandent aux étudiants de trouver un article de revue sur un thème, par exemple la perception. Nous avons constaté à quelques reprises combien les lecteurs en difficulté sont incapables et n'ont même pas l'idée de juger de la lisibilité d'un texte. Quand il a réussi à travers l'index analytique à se décrocher un article où loge le mot perception, l'étudiant pense en terme de "mission accomplie": pourtant, il n'a pas encore commencé la lecture! Il ne fait pas de différence entre la revue La Recherche et Coup de Pouce! Il nous est arrivé quelques fois de recommander à l'étudiant de changer d'article parce que l'article en question était déjà trop difficile pour la personne-ressource! Nous touchons du doigt ici un élé-

ment de la métacognition signalé par Joanne Burley qui a trait à la connaissance de soi par rapport à la tâche à accomplir. (1)

f) **Restaurer la ponctuation d'un texte**

Un texte de deux pages à caractère surtout descriptif ou narratif est dépouillé de sa ponctuation. L'étudiant doit tenter de rétablir une ponctuation qui respecte le sens des phrases, les ensembles syntaxiques. Après expérimentation, cet exercice s'est avéré plus difficile et plus aléatoire que prévu. La ponctuation n'est pas toujours d'une détermination absolue; on peut penser les structures de phrases différemment et, en conséquence, changer des virgules de place. Pour le moment, nous n'avons pas jugé cet exercice très efficace pour améliorer les habiletés en lecture.

g) **Parallèle: texte facile et texte difficile**

Afin de détecter de près ce qui fait la différence entre un texte facile et un texte difficile pour le lecteur, nous avons mis en deux colonnes parallèles sur une page des textes à teneur très différente: un racontait l'histoire de Nono, un petit lapin égaré et adopté par une famille; mots concrets, actions de personnes et visualisation facile des situations, phrases courtes. Le deuxième texte, de Paul Chamberland, parlait de l'impact de la technique sur la culture; langage plus formel, dépouillé de personnages et de faits concrets, plus de symboles, d'interprétations hypothétiques. Parallèlement, l'étudiant lisait un paragraphe, puis celui de l'autre texte. Il disait en ses mots ce qu'il venait de lire. Aucun problème de compréhension dans l'histoire du lapin. Le lecteur frappait un noeud avec l'autre texte: la plupart étaient

---

(1) BURLEY, Joanne E., BROWN, Bernice G., SAUNDERS, Barbara L., Op. cit.

incapables de tirer quelques miettes de signification du texte. De l'avis des lecteurs en difficulté, le premier texte était trop facile pour le niveau collégial, serait utilisable par des jeunes de 5° année au primaire. Par contre le deuxième texte était trop difficile pour la plupart des étudiants de niveau collégial. Au dire des étudiants concernés, ce qui fait la grosse difficulté, c'est le vocabulaire. L'analyse confirme que le langage utilisé était symbolique, portait à plusieurs interprétations: mais au dire même des étudiants, ils comprenaient parfois chaque mot séparément mais n'arrivaient pas à reconstituer la signification globale. Il y a donc beaucoup plus que le vocabulaire seulement comme difficulté. Cet exercice a permis également de constater que les étudiants ont peine à clarifier pourquoi un texte leur est facile et pourquoi un texte est difficile. Ils manquent de critères pour s'articuler. (Annexe 12)

h) **Méthode SQ3R**

Pour un texte, nous avons appliqué systématiquement cette méthode de lecture bien connue. Pour les besoins de la cause, nous avions ajouté au texte plusieurs sous-titres mis clairement en relief.

L'étudiant survole (Survey) d'abord le titre et les sous-titres pour avoir une vue d'ensemble du sujet et des sous-thèmes traités. Ensuite le lecteur devait formuler au moins trois questions (Question) par écrit sur le sujet. Lecture (Read) à haute voix de chaque paragraphe. Reformuler (Recite) en ses mots le sens général du paragraphe lu. Enfin, une fois le texte lu d'un paragraphe à l'autre, relire (Review) le texte une dernière fois silencieusement et en faire un résumé global à la fin.

Cette méthode permet de vérifier sa compréhension à chaque étape de lecture et aussi à la fin. Elle fait appel à la métecognition: le lecteur peut vérifier sa compréhension à mesure qu'il

franchit des étapes de lecture: lors du survol en se posant des questions, lors du résumé de chacun des paragraphes et finalement, à la fin, quand il récupère le texte dans son ensemble. Si l'étudiant ne pouvait pas dire en ses mots l'idée d'un paragraphe, il était invité à le relire silencieusement. Toujours, en cours de route, on clarifiait les mots obscurs.

i) **Questions sur un texte**

Le texte utilisé raconte l'histoire d'un couple qui a eu un bébé par fécondation in vitro (L'Actualité, Juin 1987). On a ajouté des sous-titres au texte pour mettre en relief les sujets traités. L'étudiant fait d'abord un survol du texte, titre et sous-titres. A ce moment, la personne-ressource le questionne pour voir ce que le lecteur connaît déjà du sujet: s'il n'en connaît rien, il y a de brèves explications. Lecture est faite silencieusement d'un paragraphe à l'autre et la correspondance question-paragraphe est clairement identifiée. Le lecteur répond aux questions à mesure.

Après expérience, cet exercice s'est avéré assez facile. Les questions étaient assez factuelles et dans l'ordre des paragraphes. Des questions désordonnées de même que plus formelles augmenteraient le degré de difficulté, ceci dépendamment de la lisibilité du texte choisi.

j) **Consignes pour une lecture approfondie**

Enfin, un dernier exercice a consisté à appliquer systématiquement tous les moyens pour comprendre un texte dans son ensemble et dans ses parties. Un résumé écrit de cette méthode était remis à l'étudiant.

D'abord, deux consignes: se créer mentalement un climat de confiance en soi avant d'entreprendre la lecture et prendre

comme attitude de vérifier sa compréhension à mesure qu'on lit.

- Regarder le titre de l'article et se poser des questions
- Survoler l'ensemble du texte
- Lire le premier paragraphe:
  - identifier les mots non compris: voir le contexte ou fouiller dans le dictionnaire.
  - dire en ses mots ce qui vient d'être lu
  - écrire en bref le résumé du paragraphe lu
  - clarifier le lien entre le paragraphe et le titre.
- Lire le deuxième paragraphe:
  - même démarche en ajoutant un lien avec le premier paragraphe.
- Après plusieurs paragraphes, faire une phrase-synthèse de l'ensemble.
- À la fin du texte, faire un résumé général à partir des autres résumés. Faire un schéma pour dégager l'ordre d'ensemble du texte.

Les exercices faits ont été orientés surtout sur le niveau sémantique du processus de lecture. Occasionnellement nous demandions aux lecteurs d'identifier la proposition principale et les propositions secondaires dans le texte, quel est le sujet du verbe, quel est le sens de telle conjonction, de telle préposition mais nous n'avons pas strictement expérimenté d'exercices qui portersient sur le niveau syntexique du processus de lecture. De même le niveau grapho-phonique n'a pas été systématiquement objet d'exercices, non pas parce qu'il n'y a aucun problème à ce niveau mais parce que, à notre avis, le coeur du problème de lecture se situe au niveau de la compréhension.

3.2.2 Les textes utilisés

En général, nous avons intentionnellement choisi des textes

de difficultés moyennes pour un étudiant de Cégep en sachant au départ que ces textes seraient lus par des lecteurs en difficultés. Nous avons aussi tenté de trouver des sujets réels susceptibles d'intéresser les étudiants. Commençons par les plus faciles:

1- "Témoignage", Le Lundi, 10 octobre 1987, p. 60-61

2- "Nono, le lapin sauvage", La vie des bêtes, sept. 1987, p. 13

Ces deux textes ultra simples et concrets ont été lus par les lecteurs les plus en difficultés. Malgré leur élocution orale cahotteuse, ces lecteurs ont eu une très bonne compréhension de ces textes. Selon leur propre jugement, ces textes pourraient être lus par des jeunes de 5° année de l'école primaire.

3- "La publicité ou l'art de créer des images", Protégez-vous, octobre 1987, p. 45-51

4- "Peut-on remplacer l'amiante?", Québec-Science, juin 1986, p. 14-19.

5- "Les fugueurs", Justice, avril 1986, p. 11-13

6- "Meurtrier à 17 ans", Justice, octobre 1986, p. 19-21

7- Éditoriaux de Châtelaine:

"L'amour de son pays", février 1987
"Crimes et châtiments", juin 1987
"Le Meilleur des Mondes", mai 1987
"Pour une université élitiste", janvier 1987

Dans tous ces textes, nous avons interrogé les titres, résumé l'idée de chaque paragraphe, clarifié la compréhension des mots et des expressions, fait une synthèse de l'ensemble lu.

8- Roy Hélène. "Une histoire normale". l'Actualité. juin 1987. p. 70-74

Des questions étaient préparées en fonction du texte et le lecteur devait répondre à chaque paragraphe lu.

9- "Des muscles en pilules". Québec-Science. février 1984. p. 18-25

On a extrait des parties de ce texte pour en enlever la ponctuation. L'étudiant devait tenter de reconstituer la ponctuation originale.

10- GRAY. Martin. Au nom de tous les miens. p. 202-203: p. 196-197

Ces extraits ont été utilisés pour la fabrication de tests de closure.

11- CHAMBERLAND. Paul. "La technique nous assigne-t-elle un destin?" Prospectives. avril 1987. p. 90-91

Ce texte a été choisi pour sa lisibilité périlleuse: le lecteur devait en exprimer sa compréhension et surtout identifier les principales difficultés du texte. Pourquoi le texte est-il difficile?

Notons, en terminant cette partie, que ce choix de textes n'a rien de systématique, qu'il a un caractère strictement exploratoire. Nous voulions partir de textes pas trop compliqués, qui auraient un certain intérêt aussi pour le lecteur. Occasionnellement, les étudiants du projet apportaient un texte qu'ils devaient analyser dans leurs cours: au point de vue de la lisibilité, ces textes étaient en général d'égales difficultés ou de difficultés supérieures à ceux présentés ci-haut.

3 La recherche-action

3.1 Les orientations pédagogiques

3.2 Les exercices faits

3.3 La participation des étudiants

Puisque nous parlons, dans ce chapitre, de la recherche-action, nous allons ici aborder l'aspect bien concret et pratique de la participation des 25 étudiants qui ont accepté de s'impliquer dans le projet en signant une feuille d'engagement.

Un mot d'abord du recrutement. À notre grande surprise, nous n'avons pas eu de difficultés spéciales à remplir l'agenda des rencontres avec 25 étudiants en problème de lecture. Après évaluation des tests et nous basant sur leurs résultats faibles, nous les invitions à venir aux rencontres d'aide en lecture. Seulement trois étudiants ont dit non parce qu'ils se trouvaient déjà assez chargés dans leur horaire. Donc la motivation pour s'améliorer en lecture était bonne et le temps d'engagement était propice aussi car, en début d'année, il n'y a pas encore trop d'activités sur le tapis.

Dès la première semaine, deux personnes se sont désistées. L'une avait des cours du secondaire à reprendre le soir et a réalisé que son horaire serait trop chargé; l'autre nous a dit que sa santé était fragile et qu'après y avoir repensé, elle préférait ne pas participer aux rencontres. Nous avons trouvé deux substituts pour les remplacer mais ces personnes ne sont venues qu'une fois chacune.

Le nombre maximum possible de rencontres était de 12: nous avions débuté avec certains pendant la semaine du 14 septembre et nous avons terminé le vendredi 11 décembre car les étudiants avaient plein d'examens la semaine suivante. Voici un tableau des présences:

PERSONNES	RENCONTRES
3	12
1	11
2	10
4	9
3	8
2	7
3	6
1	5
2	4
1	2
3	1
2	0

Donc 6 personnes sont venues au moins 10 fois: 17 sont venues au moins 6 fois: 21 sont venues au moins 4 fois. C'est l'ensemble de ce groupe qui a répondu au questionnaire d'appréciation et qui a fait l'objet de vérification du rendement scolaire.

Les raisons le plus fréquemment invoquées pour justifier les absences sont: préparation d'examens, travaux d'équipes, travaux à remettre dans les cours, pratique de la pièce de théâtre. L'étudiant qui subit des pressions dans son horaire de travail va jeter du lest aux endroits où il n'y a pas de notes d'évaluation, cela se comprend.

Le projet de recherche-action en lecture faisait appel à la motivation de l'étudiant en difficulté: on lui offrait une aide qui lui demandait un surplus de travail par rapport à ses cours. Il n'était encadré ni par des notes ni par des crédits au bout de la ligne. Seule récompense: son amélioration personnelle.

Nous avons suivi d'assez près tous ces étudiants, même les absents. Le téléphone fut le meilleur moyen de contact. Si quelqu'un était absent au rendez-vous, il était appelé, il expliquait ses raisons, sa situation, il était réinvité à la prochaine rencontre.

Si nous devions mettre sur pied un service d'aide en lecture au Cégep pour les lecteurs les plus en difficultés nous pensons qu'il serait plus efficace d'avoir un encadrement précis afin d'assurer la régularité de la participation des étudiants que d'offrir simplement un service et laisser les étudiants libres de venir ou pas selon leurs besoins. L'expérience montre que l'étudiant va où il s'exerce le plus de pression (examens, pratiques de théâtre, travail à remettre): le système est ainsi fait. Pour notre recherche-action, nous avons misé sur la motivation intrinsèque de l'étudiant et non sur des appuis institutionnels comme les crédits, les notes ou encore le niveau de lecture comme prérequis à d'autres cours officiels. Le lecteur en difficulté était invité instamment mais sans contrainte, ce qui a obtenu un score de 87% de satisfaction selon le questionnaire d'appréciation. Mais, la liberté sans contrainte est-ce rêve ou réalité?

En somme, la recherche-action nous a permis d'observer les difficultés éprouvées par les étudiants en lecture, de structurer des exercices, d'intervenir pour corriger les lacunes, d'observer la progression visible chez plusieurs, de faire un suivi précis de tous les participants au projet.

Nous le verrons, cette méthode aura permis de mettre en évidence des difficultés et d'en écarter d'autres présumées. Évidemment, nous en sommes conscients, l'observateur est toujours "guidé" par son cadre de référence. Le nôtre était résolument cognitiviste et pédagogique: nous en étions conscients et nous cherchions constamment à observer le plus fidèlement possible.

4 Les résultats de la recherche-action

4.1 Les difficultés de lecture

4.2 Les effets observables

Quelles sont donc les observations faites en cours de recherche? D'abord, mettons en évidence les difficultés observées. Nous traiterons par la suite de la motivation, des conditions d'étude, des progrès observés, de l'appréciation des étudiants, du rendement scolaire.

4 Les résultats de la recherche-action

4.1 Les difficultés de lecture

4.2 Les effets observables

La recherche-action a permis d'identifier de façon assez précise les principaux problèmes que connaissent les étudiants en difficultés majeures de lecture. La liste que nous dressons ici est construite en gros selon la chronologie de la lecture: nous signalerons au passage les problèmes qui nous semblent les plus cruciaux.

4.1.1 Passivité dans l'abordage des textes

Si on ne donne pas de consigne spéciale à l'étudiant qui commence à lire un texte, il va s'exécuter presto, sans se poser de questions sur le sujet, ni sur l'auteur, ni sur l'origine de l'article s'il s'agit d'un texte tiré d'une revue. Il n'y a pas, a priori, de signes apparents de curiosité intellectuelle en appétit! Au test oral passé au tout début de la session, on a pu observer que beaucoup de lecteurs sautaient à pieds joints par-dessus le titre pour lire immédiatement le texte.

Donc pas de mise en condition, pas d'échauffement intellectuel pour se situer dans le sujet, se demander ce qu'on en connaît déjà, les questions qu'on se pose, ce qu'on attend de l'article à lire.

Voilà pourquoi, dans les exercices, nous avions une étape systématique de questionnement sur le titre d'abord avant d'entamer la lecture. Règle générale, l'étudiant rencontré dans la recherche-action, ne s'implique pas dans sa lecture, il est distancié et lit pour exécuter une tâche simplement. Ce n'est qu'à bout de questions et de sous-questions sur le sujet que la personne va réellement faire le lien entre ce qu'elle pense déjà du sujet et ce qui est dit dans le texte. Évidemment le projet, comme le cadre scolaire des cours, a un côté légèrement artificiel qui consiste à choisir à l'avance le texte que l'étudiant devra analyser. Est-ce une cause possible de non implication du lecteur? Son attitude est-elle différente lorsqu'il choisit ses lectures lui-même? Nous avons des doutes là-dessus. Il nous semble détecter là quelque chose qui concerne la maturité intellectuelle: on résiste à intégrer dans son "vrai" monde intérieur ce qui est écrit dans un texte, soit l'accepter, soit le confronter. Il y a le texte et il y a ce que je pense. Deux mondes parallèles. Pourquoi y aurait-il un dialogue entre les deux?

4.1.2 Anticipation au ralenti

Rares sont ceux ou celles qui lisent beaucoup à l'avance. Plusieurs lisent à peu près mot à mot, hésitent sur la prononciation, changent parfois des mots, en sautent d'autres, ce qui donne une lecture orale saccadée, sans rythme d'ensemble. C'est difficile de suivre le fil de l'idée. Évidemment, nous avons pu observer leur manière de lire oralement. Est-ce le même procédé dans la lecture silencieuse? Ce sera à considérer éventuellement.

Comme l'anticipation concerne directement le processus de lecture, on peut se demander à quel niveau du processus le lecteur

est le plus en difficultés? Est-ce au niveau grapho-phonique? Au niveau syntaxique ou au niveau sémantique?

Quand on observe le premier niveau, particulièrement en lecture orale, on s'aperçoit que ces lecteurs font beaucoup de maldonnes (Yetta Goodman les appelle "miscues"). Les bons lecteurs font parfois des maldonnes mais en conservant le sens de la phrase: c'est qu'ils ont une vision d'ensemble de la phrase, anticipent rapidement et peuvent donc changer un mot pour un autre sans pour autant détourner le sens.

Au contraire, les étudiants que nous avons rencontrés commettent des maldonnes qui piègent carrément le sens de la phrase: un mot n'a soudainement plus aucun rapport avec le sens général. Voici, à titre d'illustration, une gerbe de maldonnes glanées çà et là au cours des lectures. Libre aux linguistes ou aux psychanalystes d'y piger l'interprétation convenante.

L'étudiant lit	au lieu de
- les plus communs	les plus connues
- ces derniers "hésitant"	ces derniers hésitent
- une solution de "revange"	une solution de rechange
- la mère maternelle	la mère naturelle
- l'amiante-cime	l'amiante-ciment
- il existe	il résiste
- des mines	des résines
- cet indispensable	cet indésirable
- situation dynamique	situation dramatique
- cette ville expressive	cette ville excessive
- on débauche dans New-York	on déambule dans NewYork
- justicieux	judicieux
- l'investir	l'asservir
- bénifient	bénéficient
- se sépare-t-on	se prépare-t-on
- révèlent	relèvent
etc.	

Dans la plupart des cas, le lecteur en difficulté ne s'aperçoit pas de ses maldonnes. Est-ce parce qu'il a une mauvaise observation, qu'il n'est pas concentré sur son texte, qu'il est trop limité dans ses points de fixation visuelle? Peut-être bien. Mais ce qui est clair, c'est qu'il ne suit pas le sens de ce qui est écrit à mesure qu'il lit. S'il s'attachait au sens, il se rendrait compte que ce qu'il vient de lire ne cadre pas dans le contexte.

Signalons aussi que, pour un lecteur qui a lu très peu, il peut être difficile d'ajuster la langue écrite et la langue parlée surtout que la langue écrite fait figure de savante par rapport au langage populaire souvent joual. Parce qu'il n'est pas habitué à le voir écrit, le lecteur va parfois hésiter à prononcer un mot qu'il utilise couramment dans son langage. C'est sûr que si ces lecteurs liseient plus, ils y gagneraient en habileté et en vitesse également car le débit de lecture suit le rythme de l'anticipation.

Au niveau syntaxique, comme au niveau grapho-phonique, le rythme est aussi au ralenti. Certains codes ne déclenchent pas de réflexes automatiques. Par exemple l'utilisation des guillemets pour identifier la personne qui parle. Plusieurs lecteurs en difficulté disent qu'il y a des guillemets pour montrer que c'est important tout simplement.

On n'observe pas trop, en général, où est la phrase principale, où sont les propositions relatives, circonstancielles. On ne connaît pas clairement le sens de mots charnières comme par exemple: mais, d'ailleurs, donc, ainsi, or, cependant, etc.

- "Mais, rétorque Patrick Cellier" . . . (Texte: "Meurtrier à 17 ans")

Le lecteur ne réalise pas que le "mais" marque une opposition avec ce qui précède.

- "D'ailleurs . . ." va marquer un lien logique avec ce qui vient d'être dit. Le sens de ces mots clés est confus, ce qui entraîne une compréhension confuse par la suite.

Enfin pour ce qui est du niveau sémantique du processus de lecture, nous y reviendrons en parlant des difficultés de vocabulaire et de compréhension des expressions plus formelles.

Il est clair que le fait d'anticiper très lentement en lecture engendre un manque de rapidité important. Par ailleurs l'anticipation se heurte la plupart du temps au facteur compréhension. Si le lecteur en difficulté pouvait comprendre les mots à mesure qu'il lit, il pourrait anticiper assez allègrement mais ce n'est pas le cas. Cet étudiant, dépendamment du degré de lisibilité du texte, doit lire deux et même trois fois certaines phrases pour en comprendre le sens, la première lecture n'étant qu'un défrichage. Pas surprenant alors que, lors d'un test de lecture à faire dans un temps limité, ces gens n'aient pas le temps de répondre à toutes les questions même s'ils peuvent être bons dans les quelques questions auxquelles ils ont pu répondre.

4.1.3 Synchroniser lecture orale et compréhension

Des auteurs comme Frank Smith conseillent surtout de lire silencieusement, dans sa tête, en évitant de subvocaliser car il n'est pas besoin de passer par les lèvres pour rejoindre le sens du texte. Dans notre recherche, à des fins d'observation, il était important que l'étudiant lise à voix haute pour bien voir sa manière de lire. Certains disaient ouvertement qu'ils n'aimaient pas lire fort parce qu'ils lisaient mal; ils acceptaient de le faire parce que c'était une rencontre individuelle.

Quelques étudiants, même s'ils lisent assez bien à première vue, avec peu de maldonnes et de cafouillage disent ouvertement qu'ils n'ont rien compris et rien retenu des phrases et du paragraphe.

Il semble que leur attention soit tellement accaparée par les intonations, la prononciation des mots, le respect de la ponctuation qu'ils oublient de s'attacher au sens. Il semble y avoir un blocage entre les deux opérations. Il serait important de construire le sens à mesure que la lecture se fait.

Pour pallier à cette lacune nous avons demandé de lire lentement en se concentrant sur le sens et de dire en ses mots la compréhension du texte après la première lecture. Autant que possible ne plus regarder son texte après la première lecture, regarder plutôt dans sa tête. Et avoir la patience d'essayer, de recommencer, de créer de nouveaux réflexes.

4.1.4 Pauvreté du vocabulaire

Au dire des étudiants en difficulté eux-mêmes, c'est le vocabulaire qui présente la plus grosse difficulté en lecture. Si on ne comprend pas certains mots dans une phrase, cela crée des trous dans la compréhension: et plus le vocabulaire est difficile, plus les trous augmentent . . . Nous touchons l'angoisse métaphysique de l'être et du néant!

Qui plus est, très souvent, ce genre de lecteur n'a pas la métacognition suffisante pour réaliser par lui-même qu'il ne comprend pas tel mot. Après lecture, un étudiant dit que le texte était facile: nous le questionnons sur le sens des mots et, comme par magie, le texte devient difficile.

Soit qu'on ne comprenne pas le vocabulaire, soit qu'on en fasse une interprétation déviante, ce qui n'aide pas à la compréhension globale. Ainsi "précoce" prend le sens de "précaution à prendre" "faire attention": un geste "irréversible" devient un geste "important": un "fantasme" se change en "fantasque" i.e. quelqu'un qui a du front tout le tour de la tête! Et nous pourrions allonger très longuement la guirlande de ces interprétations dignes des films de Fellini!

Des mots qui ne nous semblent pas trop compliqués ne passent pas aux douanes de nos lecteurs:

- une doctrine
- les pays de l'Est
- récidiviste
- pronostic
- produit corrosif
- élitiste
- couper dans le gras
- une décennie
- l'Occident
- illicite
- de son cru
- intrinsèque
- courbe démographique
- le statu quo
- une hémorragie de dollars
- au superlatif

etc.

Le premier réflexe de notre lecteur en difficulté quand il rencontre un mot difficile est de sauter par-dessus en espérant se raccrocher au reste de la phrase. La plupart n'ont pas du tout le réflexe du dictionnaire. Cela fait partie de la loi de l'inertie. Dans les rencontres d'aide, assez régulièrement, nous demandions à l'étudiant de fouiller dans le dictionnaire et de dire en ses mots le sens selon le contexte de la phrase.

4.1.5 Sous-utilisation des connaissances antérieures

Dans le texte "Meurtrier à 17 ans" que les étudiants du projet devaient lire, on parle de "gestes irréversibles".

"Que veut dire irréversible"? - Je ne sais pas.
"As-tu déjà entendu le mot réversible? - Pas sûr.
"As-tu déjà eu un "jacket" réversible"? - Non, mais ça veut dire un "jacket" qu'on peut tourner de bord.
"Et que voudrait dire irréversible alors"? - Qu'on ne peut pas le retourner."

Donc un geste irréversible veut dire qu'on ne peut revenir en arrière, on ne peut le retourner.

Peu d'étudiants, parmi ceux que nous avons rencontrés, vont prendre l'initiative mentale de clarifier le sens d'un mot en faisant des relations avec d'autres mots utilisés dans d'autres contextes. On n'utilise pas les possibilités de l'analogie ni l'exploration du contexte pour clarifier le sens des mots. Il faut les inviter à transposer le sens d'un contexte à l'autre. Beaucoup de connaissances de l'étudiant ne sont pas activées dans la mémoire vive.

4.1.8 Limites du bagage culturel

A ce manque d'activité mentale s'ajoute également une lacune constatée par beaucoup de gens dans le domaine de l'éducation: la pauvreté du bagage culturel. Selon le texte lu, nous sommes à même de constater de visu la mosaïque culturelle émiettée des étudiants que nous avons rencontrés. Géographie, histoire, société, politique sont amochées et reléguées aux oubliettes.

Où habite-t-on si on habite en occident? Où va-t-on quand on va dans les pays de l'Est? C'est à se demander si Christophe Colomb n'avait pas une meilleure carte du monde que la nôtre!

Un texte sur "Les Fugueurs" parlait "des enfants fleurs des années 70". Cette référence à la contre-culture de l'époque tombe dans des oreilles de martiens! On essaie de s'imaginer des enfants avec des fleurs tout simplement.

Un texte de Chatelaîne, janvier 1987, "Pour une université élitiste" parle de "notre nouveau gouvernement". Plusieurs ne distinguent pas le niveau provincial et le niveau fédéral de gouvernement. De même, ces néo-détenteurs du droit de vote, ne savent pas qui est premier ministre du Québec et du Canada, ou ont des doutes. Comble du déracinement socio-culturel, une lectrice a trouvé le tour de dire, après l'avalanche d'informations dans les médias sur la mort de René Lévesque, que c'était René Lévesque qui était actuellement premier ministre du Québec! Nous étions à la fin de novembre 1987.

Gardons-nous des fausses généralisations mais nous constatons de réelles lacunes à ce niveau. Le problème est d'autant plus complexe que, dans notre société ultra-informée, il faut faire des choix dans l'information si on ne veut pas être noyé. Quelles informations devraient être prioritaires dans l'enseignement? Qu'est-ce qu'un jeune citoyen de 18 ans devrait savoir?

4.1.7 Difficultés d'accession au langage formel

Même si notre recherche ne portait pas sur la pensée abstraite comme telle, nous avons clairement constaté que le langage formel est un obstacle majeur aux étudiants en difficultés de lecture. Quand un texte a un degré de lisibilité concret, qu'il raconte une histoire, décrit des personnes, des situations, des actions, le lecteur, même en faisant des maldonnes et même en hésitant sur certains mots, va comprendre ce qu'il a lu. Dès que le langage est plus formel, que les termes sont plus généraux, qu'on entre dans le monde de la symbolique ou de la signification, notre lecteur ne réussit pas à franchir le mur du son. Il ne sait plus de quoi on parle.

Nous en concluons que l'habileté de nos lecteurs est conditionnée par la lisibilité du texte et que la lisibilité est conditionnée par le degré d'abstraction du texte. Le problème, en rapport à l'enseignement, est encore de déterminer le niveau d'abstraction à exiger pour les étudiants de Cégep. Et devrait-on exiger un minimum, un dénominateur commun à l'entrée du Cégep?

4.1.8 Dégager l'idée principale d'un paragraphe

Nous touchons ici une difficulté complexe. Plusieurs lecteurs, au lieu de faire l'opération d'unification dans leur tête, tentent plutôt de trouver dans le texte un mot clé ou une expression qui représenterait le paragraphe. L'opération demeure externe.

Cependant le fait de dégager l'idée principale d'un paragraphe ou d'un ensemble suppose une opération interne, la pensée. C'est

dans la tête que le traitement de texte doit se faire: il ne suffit pas de prendre une paire de ciseau et de découper l'idée principale. Il faut, à travers tous les éléments lus, faire le discernement et décider par soi-même quelle est l'idée principale. Cela suppose une prise de distance du texte et un procédé de généralisation.

Plusieurs des lecteurs en difficultés souffrent d'insécurité quant à ce processus: ils ne se fient pas à leur idée, ont crainte de se tromper, ont tendance à revenir au texte pour y trouver le mot gagnant. Ils doivent regagner confiance en leur faculté, pouvoir se fier en leur esprit.

En parallèle à ces lecteurs plus nombreux, quelques-uns souffrent du mal contraire, semble-t-il. Ils ont plutôt une attitude dogmatique: ils sont sûrs que l'idée qu'ils ont dégagée du paragraphe est la bonne et se montrent offusqués quand on les corrige parce qu'ils ont choisi une idée secondaire pour en faire la principale. Comment intervenir? C'est comme si quelqu'un qui n'a pas trop d'oreille et chante faux était certain de chanter correctement et défiait les autres chanteurs. Cette question est délicate car nous ne sommes pas dans un domaine de science exacte. Il y a place pour du relatif. Comme nos rencontres étaient individualisées nous avons pu intervenir directement par le dialogue. Existerait-il une méthode d'auto-correction dans ce domaine?

4.1.9 Prise de notes

Lors de la passation du test écrit de "Dunrea", Rue Deschambault, en début de session, nous avons observé systématiquement le comportement des étudiants lorsqu'ils lisent leur texte: nous avions pris soin de distribuer à chacun une feuille blanche et un crayon en plus de leur texte. Personne n'a souligné quoi que ce soit dans le texte, n'a écrit dans la marge, n'a noté quelque chose sur la feuille blanche. Nous nous attendions à ce comportement, nous l'avons vérifié.

Également lors de la validation du post-test Le suicide chez

les jeunes et lors de sa passation, même comportement observé. On demandait aux étudiants de lire le texte d'abord et d'aller aux questions ensuite. S'ils avaient eu les questions au début probablement que plusieurs auraient souligné les phrases répondant aux questions.

Dans les rencontres d'aide, nous demandions aux lecteurs d'écrire dans la marge l'idée principale du paragraphe ou de formuler une phrase courte écrite sur une autre feuille. Cela aide à la mémorisation du texte. Pour les textes d'approfondissement, nous trouvons très important que le lecteur écrive les idées principales, même si c'est plus astreignant que de lire simplement le texte. En général, nos lecteurs en voie de développement ont aussi besoin de pratique dans leur expression écrite.

4.1.10 Distinction entre le fond et la forme

Ce genre de difficulté relève d'un niveau un peu plus savant mais il fait partie du cheminement confus et instinctif des étudiants en difficultés de lecture. Il fait partie d'un ensemble qu'on pourrait nommer: problème de clarification de la méthode. Les participants au projet de lecture lisent le contenu du texte sans se préoccuper de l'articulation de la démarche de l'auteur: ils sont inconscients des procédés utilisés par l'auteur.

Par exemple, dans le texte sur "Les Fugueurs", on peut résumer le contenu de ce qui est dit, on peut aussi résumer les procédés que l'auteure a utilisés pour construire son texte. Fait-elle une description des fugueurs? Rapporte-t-elle des témoignages? Présente-t-elle des statistiques? Explique-t-elle les causes de la fugue? Apporte-t-elle des recommandations? Il s'agit donc de stratégies de composition littéraire ou de présentation.

Nous croyons que la clarification de ces stratégies fait comprendre beaucoup plus la portée du texte. Mais nous sommes à un deuxième

niveau d'observation. Un lecteur habile va reconnaître les procédés d'écriture ou de composition logique à mesure qu'il lit: il va même les anticiper. Pour un lecteur en difficultés la situation est plus mêlée au départ et va se clarifier s'il prend la peine d'analyser ce point de vue.

4.1.11 Dire son idée

Dans l'opération qui consiste à résumer un paragraphe ou un ensemble, plusieurs lecteurs disent qu'ils comprennent mais ne savent pas comment le dire. Est-ce vraiment un problème d'expression? Est-ce une manière de déguiser une compréhension confuse, non articulée?

Dans nos rencontres d'aide en lecture nous avons observé quelques fois des réactions de fuite devant la tâche d'écrire un mot ou une expression pour résumer un paragraphe. "Je comprends tout mais je ne sais pas exactement comment l'écrire . . . pas besoin de l'écrire!" Nous croyons que la précision de la formulation est importante pour clarifier les concepts, pour sortir des ténèbres! Il se peut qu'un étudiant comprenne bien l'idée et ait des problèmes d'expression: ce n'est pas une raison pour ne pas travailler sur l'expression alors.

L'intervention d'aide aux étudiants en panne de lecture serait facile si nous pouvions isoler une difficulté et la corriger indépendamment du reste. Cependant, le processus de lecture est une activité globale qu'on peut diviser dans l'analyse mais qui constitue un tout dans la pratique. C'est un être vivant qui lit: c'est l'activité d'un être vivant non d'un ordinateur qui accomplit un traitement de textes. On peut y trouver des analogies mais reste que le phénomène de la compréhension demeure une activité éminemment humaine, éminemment vivante. Activité biologique d'abord et non électronique. Peut-on situer la lecture dans un écosystème de l'esprit?

Tel un bon athlète, un bon lecteur possède la coordination des mouvements: il synchronise élégamment les niveaux grapho-phonique, syntaxique et sémantique dans le processus de lecture. Il comprend ce qui est écrit, il voit comment c'est écrit.

Pour notre lecteur en difficultés il faut, croyons-nous, travailler sur quatre étapes de la lecture:

1) **L'activation de l'esprit:** c'est un peu la phase d'échauffement avant d'entamer le texte: voir le titre, prendre conscience de ce qu'on sait ou ne sait pas sur le sujet, se poser des questions. Nous l'avons noté, il y a une torpeur chronique chez le lecteur en difficulté qui fait qu'il n'est pas actif, qu'il n'est pas vivant quand il aborde un texte.

2) **La structuration graduelle de l'information:** il s'agit de déceler les mots-clés, les idées forces d'un paragraphe, de porter attention aux liens entre les paragraphes, de construire la signification, le sens des paragraphes au fur et à mesure de la démarche de l'auteur.

3) **La clarification des concepts:** à mesure que l'étudiant lit, être certain qu'il comprend le vocabulaire, les expressions, qu'il peut se former une idée claire et précise de ce qui est dit.

4) **L'intégration du tout:** il est important que sa compréhension soit assez bonne pour former une synthèse de ce qu'il a lu et de l'intégrer à ses connaissances déjà acquises. Intégrer, selon le cas, ne veut pas dire tout accepter: quelqu'un peut ne pas être d'accord avec ce qui a été dit dans le texte. C'est déjà une excellente réaction pour commencer un dialogue.

4 Les résultats de la recherche-action

4.1 Les difficultés de lecture

4.2 Les effets observables

Tout ne nous semble pas visible dans les effets obtenus à la fin de cette recherche-action. Pourtant nous pouvons observer des effets tangibles sous les angles entre autres de la motivation, du progrès réalisé dans la manière de traiter un texte, du rendement scolaire.

4.2.1 La motivation des participants

D'abord le procédé de sélection des étudiants en difficultés de lecture que nous avons adopté a permis d'identifier, à leur arrivée au Collège, les étudiants éprouvant des problèmes importants. Pour ces étudiants, la démarche les invitant personnellement à venir passer des tests de lecture, à s'améliorer grâce à un projet d'aide spécial a certainement eu un effet stimulant qui les démarquait de l'anonymat, qui les incitait aussi à prendre leurs responsabilités et qui leur disait: au collège, on s'occupe de toi, on veut que tu réussisses tes études. En arrivant au Cégep, socialement, l'étudiant accède à un nouveau pallier: psychologiquement, il franchit un pas dans sa maturité. Pour quelqu'un qui a connu des problèmes académiques au secondaire, l'entrée au Cégep peut être un tournant en termes de motivation, de volonté de travailler pour réussir ses études.

Nous avons sélectionné et rencontré individuellement 25 étudiants en panne de lecture. Dans un système scolaire où la plupart du temps tout fonctionne en gros groupe, c'est un privilège que de pouvoir être aidé régulièrement sur une base individuelle. Cela permet une aide personnalisée, sur mesure. L'effet sur la motivation a été important.

Nous croyons donc que le projet a eu un impact stimulant sur nos lecteurs en difficultés pour les inciter à travailler et à réussir leurs études. Comme nous le verrons de plus près dans la partie touchant au rendement scolaire, il serait illusoire de penser qu'une aide en lecture va automatiquement engendrer un "bolé". Par contre, la méthode et le travail patient de concert réunis ont des chances de donner d'honnêtes résultats.

Comme nous l'avons signalé dans la partie concernant la participation des étudiants, au début du projet, la motivation était excellente. Pour être efficace et porter des fruits à long terme, il faut probablement trouver un encadrement plus à l'abri des pressions extérieures et l'étudiant aussi doit se prendre en mains et être capable de s'organiser.

4.2.2 Les conditions d'étude

Dans la recherche, nous avons pris soin de vérifier les conditions entourant la lecture: le silence, la concentration, la position adéquate du corps et des yeux. Nous pouvons dire que les rencontres individuelles ont favorisé un environnement aidant à la lecture. Même dans cet entourage favorable, les étudiants identifiés comme faibles en lecture éprouvaient d'importantes difficultés. Cela nous a permis de constater que les conditions extérieures ont peu à voir sur les problèmes de nos lecteurs qui sont plus de l'ordre du processus de lecture. Nous reviendrons sur cet aspect dans la revision des hypothèses du projet en 5.2.2.

4.2.3 La zone du progrès

Sous l'angle du progrès maintenant que pouvons-nous observer? Les rencontres individuelles faites ont permis de voir d'assez près le cheminement de ces lecteurs en voie de développement. Nous pensons que sur les 21 étant venus à au moins 4 rencontres les deux tiers ont progressé visiblement. Par contre, peu de changements perceptibles chez l'autre tiers où les habiletés de lecture semblent stationnaires, où il faut constamment recommencer le même boulot.

Quand nous parlons de progrès notable chez les deux tiers des participants, nous précisons selon trois aspects: la méthode de lecture, la confiance en soi, la compréhension.

Certains étudiants ont clarifié leur méthode de lecture. Au lieu de ne pas s'occuper du titre, ils le regardent et tentent de cerner le sujet, de faire le point avant d'entamer la lecture. Au lieu de lire d'abord et de comprendre plus tard, ils essaient de comprendre à mesure qu'ils lisent, de détecter ce qui est clair, ce qui est confus. Au lieu de lire paragraphe sur paragraphe sans rien retenir, ils fixent leur attention pour dégager l'idée principale à mesure que le paragraphe est lu. Enfin ils essaient d'intégrer à mesure ce qui est lu et même d'anticiper.

Du point de vue de la confiance en soi, plusieurs lecteurs aussi semblent s'être améliorés, à notre point de vue. Au lieu de chercher un mot ou une expression du texte pour dégager l'idée principale, le lecteur tente de tirer de sa tête ce qu'il considère comme important dans le texte. Il lâche les ciseaux à découper et la courtepointe pour travailler au niveau propre de l'esprit. Il apprend à verbaliser, à dire en ses propres mots la pensée d'un auteur dite en d'autres mots. Au début, plusieurs lecteurs retournaient lire le paragraphe une deuxième fois pour dégager l'idée: après exercices et concentration, ils apprennent à exprimer l'idée correctement sans être esclave de la relecture. Ils apprennent à se fier à leur esprit.

Enfin le progrès au niveau de la compréhension est un peu plus difficile à évaluer. Cela dépend de la lisibilité du texte, du "background" culturel de l'étudiant, de ses capacités d'abstraction. Ce qui est observable: faire appel à des connaissances antérieures pour expliquer une expression, clarifier le sens d'un mot selon le contexte, utiliser l'analogie pour expliquer le sens d'un mot, faire usage du dictionnaire et adapter la signification au texte. Ces opérations ont pu être observées et il nous semble que plusieurs étudiants en difficultés ont progressé dans ces opérations de traitement de l'information lue.

4.2.4 L'appréciation des étudiants

Nous allons ici relever les éléments mis en relief par les étudiants qui ont participé au projet. Nous nous basons sur les réponses au questionnaire d'appréciation greffé en annexe 7 de ce rapport et que nous avons déjà décrit dans le chapitre sur la démarche suivie.

Dans les renseignements généraux, 94% des lecteurs en difficultés disent qu'ils veulent réussir leurs cours à la première session au Cégep. Par rapport au projet de lecture lui-même, la motivation est moins forte: 12% se disent très motivés et 88% se disent motivés ou moyennement motivés. Enfin, le projet de lecture a-t-il aidé à réussir tes cours de première session? 65% répondent que cela a aidé et on en trouve 17% qui disent que cette activité a très peu aidé. Donc on peut conclure que la majorité des lecteurs aidés ont vu une influence positive en rapport à leurs cours: le rapport d'efficacité semble réel mais discret, non flamboyant.

La question 16 sur les moyens utilisés mentionne comme source de motivation "le sentiment que j'avais de m'améliorer". 71% répondent "légèrement motivé" à cette question. Ces réponses sont bien subjectives mais laissent entendre, sur un ton modéré, qu'on sent une certaine amélioration en lecture.

Au niveau de l'efficacité des moyens utilisés la cote la plus élevée va au fait que les rencontres étaient individuelles, au fait que la personne ressource posait beaucoup de questions et forçait à clarifier la compréhension, à l'activité de résumer des paragraphes. Ce sont les façons de faire jugées les plus utiles.

À la question 28 "ce moyen t'a-t-il aidé à mieux lire?" les activités qui ont le plus aidé sont: dégager l'idée principale, utiliser le dictionnaire, vérifier sa compréhension à mesure, clarifier le sens des mots. Comme nous pouvons le voir dans le détail des réponses, il y a une marge de la coupe aux lèvres. La méthode pratiquée dans le projet de lecture n'est pas nécessairement utilisée dans les cours ou bien elle l'est à l'occasion. Les habitudes ne se changent pas du jour au lendemain.

4.2.5 Le post-test

Comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre 1 sur la démarche suivie, nous avons fait passer un post-test de lecture en février 1988 aux étudiants en difficultés qui ont participé à la recherche-action. Ce post-test n'a pas l'impact d'un post-test officiel qui servirait de comparaison entre un groupe expérimental et un groupe témoin. Cependant il peut fournir certaines indications quant aux 21 étudiants sur 25 qui étaient actifs dans le projet et nous pouvons également risquer une comparaison des résultats avec les groupes qui ont contribué à la validation de ce test de lecture. (Voir annexe 6)

Pour le post-test, ces 21 étudiants ont obtenu une moyenne de 11.1/20 soit 55.5%. De ce nombre, deux seulement ont dépassé la moyenne de 13.8/20 (70%) identifiée lors de la validation du test. Quelques-uns se situent près de cette moyenne; la plupart se situent en bas de la moyenne. Par ailleurs si on compare ces résultats à ceux obtenus lors du pré-test de Serrouya, nous constatons que la

plupart ont de meilleures notes cette fois-ci et qu'en 30 minutes allouées pour passer le test, seulement le quart n'a pas eu le temps de répondre à toutes les questions alors qu'au pré-test, la plupart n'avaient pas eu le temps de répondre aux 20 questions. Cela dépend-il du progrès des étudiants, du degré de difficulté du test, du contexte de passation du test? Il nous semble que ces résultats indiquent une certaine amélioration de ces étudiants en rapport à leurs performances antérieures et en même temps nous font constater leur situation académique pour la majorité en bas de la moyenne. Sans espérer gagner des concours de lecture, ces étudiants vont progresser à force de travail et de patience.

Cependant, faut-il rappeler, ces étudiants n'ont pas été soumis à un programme systématique d'habilitation à la lecture. Qu'en sera-t-il de la performance après un tel programme? La deuxième phase de la recherche (1988-89) tentera de trouver réponses à cette question.

4.2.6 Le rendement scolaire

Nous avons suivi de près nos lecteurs en difficultés et sommes allés vérifier leurs taux d'abandons et d'échecs comparativement à l'ensemble des autres étudiants. On trouvera en annexe 13 un tableau comparatif des échecs et abandons.

4.2.6.1 Les abandons

Pour la session d'automne 1987 au Collège de la région de l'amiante le taux d'abandons a été de 4.8% sur une population de 1250 étudiants: à l'automne 1986, il avait été de 7.5%. Pour les étudiants de Collège I soit 621, le pourcentage était identique. Nous avons pu vérifier les dossiers de 84 étudiants ayant eu 65% et moins en français au secondaire ce qui inclut les 21 ayant participé au projet et les 63 n'ayant pas participé. Pour les 21 lecteurs en difficultés qui ont

participé à au moins 4 rencontres de la recherche-action le taux d'abandons a été de 4.4% soit un taux légèrement en dessous de l'ensemble des étudiants; pour les 63 hors recherche, le taux d'abandons a été de 8.3%.

Pour nous, ce taux peu élevé d'abandons des étudiants en difficultés majeures de lecture a été une surprise. Quand nous avons planifié le projet l'an dernier, nous avions cru, qu'à cause de leurs problèmes majeurs en lecture, ces étudiants décrocheraient de leurs cours. Ça n'a pas été le cas. Parmi les 21 lecteurs participant à la recherche-action 14 n'ont aucun abandon soit 66.6% et aucun d'eux n'a plus qu'un abandon.

Y a-t-il plus d'abandons dans des matières susceptibles d'exiger plus en lecture soit la philosophie, le français? Le groupe des 21 a 9.5% d'abandons en philo et 4.7% en français (théâtre, langage, communication et société) tandis que le groupe des 63 en a 14.3% en philosophie et 3.1% en français.

Nous n'avons pas d'instrument de mesure objectif pour vérifier l'impact de la passation des tests de lecture et des rencontres sur le rendement scolaire de ces étudiants, il serait naïf de croire que quelques heures d'aide en lecture ont produit un redressement durable. Pourtant nous croyons que le fait de leur donner un service pratique a pu renforcer une motivation de réussite qui était déjà claire au départ si on se réfère au questionnaire d'appréciation.

Par le projet, nous avons pu constater que ces étudiants sont prêts à travailler pour réussir, qu'ils ne sont pas de ces espèces d'invertébrés abouliques embarqués par hasard sur l'autobus du Cégep pour une destinée traînante d'un DEC en cinq ans et plus! Il y a de la colonne vertébrale et il y a une volonté de réussir chez les étudiants en difficultés que nous avons rencontrés. D'ailleurs, pour plusieurs d'entre eux, les études n'ont jamais été une sinécure.

4.2.6.2 Les échecs

A la session d'automne 1987, le taux d'échecs de l'ensemble des étudiants a été de 7.7%; en 1986, il avait été de 9.6%. En Collège I, le taux d'échec a été de 10.2%. Le groupe des 63 a eu 16.4% d'échecs et le groupe des 21 participants du projet a connu un taux d'échecs de 10.7%. Donc nos lecteurs en difficultés ont un taux d'échecs plus élevé que l'ensemble: quand on les compare, cependant, à leurs pairs de première session, le taux est à peu près semblable pour les 21: il est plus élevé chez ceux qui n'ont pas participé à la recherche-action.

Parmi le groupe des 63, 28 étudiants n'ont aucun échec, soit 44.4%. Parmi le groupe des 21, 12 n'ont aucun échec soit 57%; 2 seulement ont 3 échecs et plus sur 7 cours. C'est une assez bonne performance pour ces derniers compte tenu qu'ils sont les plus en difficultés de lecture. La moyenne des notes obtenues par les 63 est de 66.2% tandis que la moyenne du groupe des 21 participants au projet est de 69.7%, moyenne assez étonnante car nous anticipions une moyenne davantage alignée sur le 60%.

Ces chiffres démontrent qu'on ne peut pas automatiquement prédire qu'un étudiant ayant eu moins de 65% en français au secondaire va tomber dans la trappe aux échecs. Est-ce suffisant par ailleurs pour conclure qu'ils vont tous réussir sans aide? Parmi les 63, il en reste tout de même 35 à avoir connu au moins un échec et parmi les 21, 9 ont connu au moins 1 échec. La proportion est donc de 55% à 43% favorable aux participants à la recherche-action qui ont connu moins d'échecs.

Le projet de recherche-action a-t-il eu un effet bénéfique sur les 21 étudiants observés? Selon les réponses au questionnaire d'appréciation l'enthousiasme n'est pas total mais la majorité affirment avoir été aidés. Donc le projet a eu un certain impact du côté de la motivation, probablement aussi du côté de la méthode de lecture, de la façon de clarifier sa compréhension, enfin du côté de la confiance en ses moyens intellectuels.

4.2.7 Lien entre lecture et cours réguliers

Il n'est pas sorcier de constater qu'au cégep les cours n'ont pas tous les mêmes exigences au niveau des habiletés en lecture. Ainsi un étudiant en difficultés majeures de lecture peut réussir avec une assez bonne performance dans des matières où l'accent n'est pas nécessairement mis sur la lecture.

Un cas spécial: un participant au projet a des problèmes importants en lecture: il lit avec beaucoup de cafouillage, saute des mots, en ajoute, fait des maldonnes en quantité: il a un horaire allégé -5 cours en Électrotechnique: la moyenne de ses résultats: 85%.

Au test écrit en début de session, il avait obtenu 4/20 n'ayant eu le temps de répondre qu'à 6 questions sur 20. Il a pourtant d'excellents résultats en électro. Des mauvaises langues pourraient dire qu'on n'a pas eu assez d'exigences dans la discipline. Ou bien que l'étudiant mettait tout son intérêt dans ce secteur où il veut gagner sa vie. Ou que cette technique fait surtout appel à d'autres habiletés intellectuelles que la lecture. Toujours est-il que cet étudiant a eu d'excellents résultats. Quand il sera sur le marché du travail, saura-t-il lire et écrire? Exigera-t-on de lui ces habiletés ou insistera-t-on uniquement sur sa compétence technique?

Ces questions nous transportent sur le terrain de la formation fondamentale et sur la difficulté de clarifier et de s'entendre sur le dénominateur commun de la formation attendue au Collège. Dans sa vie actuelle, le Cégep fonctionne comme une mosaïque: il a un visage pluraliste et diversifié pour les optimistes, émietté et éparpillé pour les pessimistes! Que veut dire avoir son Diplôme d'Études Collégiales? On termine en sciences pures, on termine en sciences humaines avec maths ou sans maths, on termine en technologie minérale, en informatique, en éducation spécialisée, etc. Quelle

formation fondamentale est commune à ces jeunes diplômés? Faudrait-il exiger de tous et de toutes un standard commun d'habiletés en lecture? Devrions-nous exiger des étudiants qui arrivent du secondaire pour s'inscrire au Cégep une base minimale en lecture?

Pour le moment, compte tenu des résultats scolaires obtenus par les étudiants observés dans la recherche-action, nous pensons que ces étudiants en difficultés de lecture peuvent réussir beaucoup de cours tout en traînant leur handicap de lecture avec eux. Cela n'est pas l'idéal. Par contre, exiger, dès l'entrée au Cégep, un prérequis quant aux habiletés en lecture risquerait de dépasser la norme présentement pratiquée par l'ensemble des cours. Ce serait prématuré nous semble-t-il.

Entre ne rien faire et poser une exigence forte à l'admission, il y a sûrement place pour des accomodements, des services d'aide qui aligneront leur tir avec les années et le consensus que les gens de l'éducation réussiront à faire.

5 Vérification des hypothèses du projet

5.1 Hypothèse principale

5.2 Hypothèse secondaire

Avant de procéder à la recherche-action sur les étudiants éprouvant des difficultés majeures en lecture nous avions formulé une hypothèse principale et trois hypothèses secondaires. Nous allons reprendre chacune des hypothèses en montrant comment la recherche-action a confirmé certains aspects et en a infirmé d'autres. Évidemment la confirmation ou le rejet des hypothèses s'appuient sur les résultats observés. Nous y référons le lecteur au besoin pour plus d'approfondissement puisque nous avons voulu éviter les redites.

5 Vérification des hypothèses du projet

5.1 Hypothèse principale

5.2 Hypothèse secondaire

"Les difficultés de lecture éprouvées par certains étudiants(10%) sont fonctions de lacunes majeures quant au processus de lecture."

Réponse globale: cette hypothèse s'est avérée vraie selon nos observations dans le cadre de la recherche-action.

Précisons:

L'hypothèse parle de 10% d'étudiants en difficultés majeures de lecture. Après la passation des tests écrit et oral en lecture, après la rencontre de 25 lecteurs en panne, nous estimons plutôt à 7% le pourcentage

d'étudiants qu'on peut étiquetter d'un SOS en lecture. Sur les 71 étudiants qui ont passé les tests de lecture, nous estimons à 45 le nombre de ceux qui sont en difficultés importantes. Si on compare ce nombre aux 621 étudiants de Collège I à la session d'automne 1987, cela fait une proportion de 7.2% et le nombre des 25 impliqués dans les rencontres d'aide donne un rapport de 4%. Le chiffre de 10% suggéré lors de la présentation du projet était un estimé basé sur l'expérience pédagogique des professeurs de philosophie du collège.

Même avec des pourcentages précis, reconnaissons la relativité de ces chiffres basés sur la notion de difficulté majeure. Qu'est-ce qu'une difficulté majeure en lecture par opposition à une difficulté mineure? Cette notion a une teneur comparative. On trouve toujours plus fort ou plus faible que soi en lecture. En pratique nos critères de discrimination se situent dans le cadre du processus de lecture: lenteur exagérée et bafouillage au niveau grapho-phonique; au niveau sémantique, difficulté à comprendre en cours de lecture, à dégager les idées quand le texte a été coté d'une lisibilité facile. Les étudiants observés qui manifestaient ces problèmes étaient classés en difficultés majeures de lecture.

Comment voir que les lacunes importantes sont dans le processus de lecture? Pour répondre à cette question, référons-nous au chapitre sur les fondements théoriques. On parle de trois niveaux du processus de lecture: le niveau grapho-phonique, le niveau syntaxique, le niveau sémantique. Ajoutons à ce clivage la dynamique de lecture Top-Down et Bottom-Up, le tout centré sur la compréhension. Dans la recherche-action, nous avons pu observer régulièrement, par la lecture orale, par les questions posées, par l'expression du lecteur où se situent les difficultés les plus fréquentes.

Nous croyons que le problème crucial est celui de la compréhension: confusions fréquentes sur le sens des mots, des expressions, difficulté

de comprendre à mesure que la lecture se fait et encore plus à anticiper sur le sens. La non-anticipation du sens a une influence directe sur le décodage des mots: si le lecteur anticipait le sens, il n'y aurait pas tant de maldonnes aberrantes.

Rattachons à ces troubles cognitifs la conscience de sa méthode de lecture que nous appelons la métacognition. Beaucoup de lecteurs en difficultés ne réalisent pas à mesure s'ils comprennent ou pas. À la fin de leur lecture, ils ont trouvé le texte facile: quand on leur pose des questions de clarification des mots, du sens des phrases, le texte subitement devient difficile! Même attitude en rapport au titre: ce lecteur ne fait pas le point sur ce qu'il sait, ce qu'il ne sait pas, ce qu'il voudrait savoir.

À notre avis et selon les expériences faites dans la recherche-action, il faut travailler sur les mécanismes de compréhension plutôt que sur les mécanismes visuels, points de fixation ou rapidité de visualisation des lignes, rapidité des réflexes visuels. Parmi nos lecteurs en voie de développement nous avons rencontré des experts en jeux vidéo ou les réflexes visuels comptent beaucoup pour battre des scores! Cela ne déclenche pas pour autant la compréhension et l'intégration aux connaissances passées, l'habileté à faire des relations entre les connaissances déjà en mémoire.

Quoique le focus soit centré sur la compréhension, on ne devrait pas totalement ignorer l'aspect rapidité. Il y a rapide et rapide! Si le lecteur est lent à comprendre, il sera lent à s'exécuter. En ce sens c'est un handicap important, dans le contexte académique, de lire trop lentement: s'il s'agit d'une lecture objet d'examen en classe, notre lecteur tortue n'aura pas le temps de répondre à toutes les questions: au pire, s'il a un livre de 300 pages pour un cours il peut prendre trois fois plus de temps qu'un lecteur alerte à passer à travers. Quelques cas d'espèce observés lors de la passation du test de lecture Serrouya: sur 25 minutes allouées pour lire 4 pages et répondre à

20 questions, le lecteur a lit en 15 minutes et répond à 3 questions, b lit en 17 minutes et répond à 6 questions, c lit en 14 minutes et répond à 13 questions, d lit en 19 minutes et répond à 6 questions. La rapidité en lecture, nous semble-t-il, est en concordance directe avec la vitesse de compréhension.

Dernier point à mentionner dans l'hypothèse principale: la lisibilité. Nous avons signalé que le point crucial des difficultés en lecture était la compréhension. Pas la compréhension en soi. La compréhension reliée au genre de texte. Nous n'avons pas relevé de cas de dyslexie parmi nos lecteurs. Dans des textes concrets où on décrit une histoire avec des mots et phrases simples, tous comprennent le sens, malgré un certain bafouillage dans la lecture orale, tous sont capables de dire en leurs mots ce qu'ils ont lu. Il n'en va pas ainsi dans des textes plus abstraits à caractère plus idéologique, à caractère symbolique. Donc plus le degré de lisibilité augmente plus augmentent les difficultés de compréhension. Par conséquent, dans le processus de lecture, le niveau sémantique fait son nid dans la lisibilité du texte.

5 Vérification des hypothèses du projet

5.1 Hypothèse principale

5.2 Hypothèse secondaire

5.2.1

"Les lacunes des étudiants en difficultés majeures de lecture sont détectables sans instrument de mesure sophistiqué, par l'observation immédiate de l'étudiant."

Rappelons les moyens que nous avons utilisés pour sélectionner les étudiants en difficultés majeures de lecture. D'abord un bassin constitué de ceux et celles qui ont obtenu 65% et moins en français au secondaire. C'est un indicatif important sur les habiletés en lecture. Un étudiant évalué comme faible en français au secondaire a des chances de connaître au Cégep des problèmes de lecture et d'écriture. Donc, pourquoi partir à zéro dans notre évaluation au Cégep? Fions-nous plutôt à l'évaluation faite au niveau secondaire.

À ces lecteurs pré-sélectionnés, nous avons passé trois tests: écrit (Serrouya) oral et perceptuel. Il y a avantage à avoir plus d'une sorte de test pour mieux clarifier le portrait. Par exemple, il se peut que l'étudiant soit très nerveux à l'oral, qu'il ne donne pas son vrai rendement: l'écrit va équilibrer la performance ou va confirmer les points faibles. De même, il s'est avéré intéressant de connaître les résultats du test perceptuel: comparé aux tests écrit et oral, il

a permis de vérifier le jugement de notre lecteur sur ses capacités en lecture. Certains sont réalistes; d'aucuns se sur-évaluent, d'autres se sous-évaluent.

Au niveau des instruments de mesure, nous croyons qu'il est important de procéder rapidement en début de session ou même avant pour que le programme d'aide en lecture s'enclenche immédiatement. À son arrivée au Cégep, notre lecteur en difficulté est très motivé à réussir, il est prêt à se retrousser les manches, il peut concrètement s'y engager aussi tout en planifiant sa session. Donc, encourageons l'usage de moyens de détection souples, rapides où on peut avoir un jugement à brève échéance.

Enfin, l'hypothèse mentionne l'observation immédiate de l'étudiant. Cela est praticable dans le test oral en particulier; seuls problèmes rencontrés: la nervosité, le stress. Il serait probablement risqué de sélectionner des étudiants uniquement par un test oral; c'est mieux de corroborer par un test écrit. Une fois les lecteurs sélectionnés, il est assez clair qu'on peut les observer dans les rencontres d'aide, mais à ce moment, le point de sélection est déjà passé!

La détection d'étudiants en difficultés de lecture pourrait également se faire au cours des sessions par des enseignants selon leur matière de cours. Ils pourraient alors recommander à des lecteurs en grande difficulté de recourir à un programme d'aide. Encore faut-il que cela soit orchestré à l'avance et organisé au niveau de l'institution du Cégep. De plus, il y a la question de la liberté de choix de l'étudiant. Selon le questionnaire d'appréciation (cf annexe 7) passé à nos étudiants en difficultés de lecture, il n'est pas question de les forcer à participer à un programme d'aide; la liberté a bien meilleur goût!

Pour respecter cette liberté et aussi rallier le besoin d'une certaine efficacité, nous croyons qu'il est préférable de profiter du momentum de motivation que crée l'arrivée au Cégep. D'autant plus qu'à

leur arrivée, les nouveaux cégepiens sont peut-être plus malléables et aussi déterminés à réussir leurs études. Encore selon le questionnaire d'appréciation, les étudiants trouvent bien correct de se baser sur les notes de français obtenues au secondaire pour inviter ces personnes à passer des tests de lecture. Sans leur en faire une obligation sine qua non pour le moment, il nous semble plus incitatif de le faire en début de première session du Collégial.

5.2.2

"Les conditions facilitant la lecture sont peu utilisées par les étudiants en difficultés majeures de lecture avant le programme d'habilitation et le sont significativement plus après le programme."

Commençons par une mise en garde: nous n'avons pas réellement appliqué un programme d'habilitation mais plutôt une série d'exercices exploratoires pour vérifier les difficultés des lecteurs et tenter de les corriger. Deuxièmement, nous n'avons pas vérifié avec une grille spéciale et de façon systématique les conditions de lecture avant et après le projet.

Qu'entendons-nous par "conditions facilitant la lecture"? Dans la définition des termes du projet nous parlions surtout de 2 éléments: la motivation à la lecture; un environnement adéquat. Pour vérifier l'application de cette deuxième hypothèse secondaire nous nous basons sur trois critères:

1- le test perceptuel du début;
2- les observations faites lors des rencontres d'aide;
3- le questionnaire d'appréciation passé à la fin.

Ouvrons d'abord le premier fichier: la motivation à la lecture.

1) Au test perceptuel, dans les renseignements généraux, nous constations que très peu d'étudiants lisent quotidienne-

ment revues, livres. 20% regardent un journal régulièrement. Gardons-nous de conclure immédiatement qu'ils n'aiment pas la lecture puisque 65% disent qu'ils considèrent le lecture comme une activité intéressante.

2) Lors des rencontres d'aide, nous avons pu constater, surtout au début que la motivation à progresser en lecture était très bonne. Évidemment nous ne pensons pas qu'il s'agisse de motivation platonicienne du lecteur en appétit de jouissance eidétique: nos lecteurs en difficultés sont peut-être plus près des "secrets de la Labatt Bleue" que des secrets de la caverne de Platon! Pourtant, la motivation utilitaire est là: en autant que les habiletés en lecture sont des moyens pour réussir leurs études, ils veulent réussir.

Dans les rencontres, quelques étudiants ont manifesté leurs intérêts personnels en lecture: un amateur de musique aime lire sur la musique; des filles d'éducation spécialisée embarquent beaucoup dans les textes "Les Fugueurs" et "Meurtrier à 17 ans". Il n'est pas facile dans l'ensemble de toucher la corde sensible qui va faire vibrer notre lecteur en difficultés: l'éventail des désirs et des centres d'intérêt semble assez restreint comme on peut le constater régulièrement dans l'enseignement.

3) Selon le questionnaire d'appréciation, le degré de motivation à développer ses habiletés en lecture est sensiblement plus faible que la motivation à réussir ses cours au Cégep. Nous croyons que plusieurs ne voient pas clairement le lien entre les deux. Même il nous semble qu'un étudiant en difficultés va être saisi plus directement de ses fautes de français écrit que de ses problèmes de lecture. Peut-être aussi que le système scolaire, en général, ne lui a pas démontré noir sur blanc qu'il était obligatoire de bien savoir lire pour passer son DES ou son DEC!

Ouvrons maintenant le deuxième fichier du répertoire "conditions facilitant la lecture", un environnement adéquat. Nous pensions ici aux conditions, même physiques, qui favorisent l'attention et la concentration: lieu bien éclairé, position du corps, silence adéquat sans musique forte ni écran de télévision dans le décor. Circulant dans le collège en un jour ordinaire, nous pouvons voir à la cafétéria, au salon des étudiants des jeunes en train d'étudier, de lire, de rédiger des travaux à travers le tourbillon du va-et-vient incessant, de la musique forte, du bruit. Serait-ce une condition qui accentue les difficultés en lecture?

Pour les étudiants que nous avons rencontrés dans la recherche-action, ces conditions d'études ou de lecture, qui semblent abracadabrantes pour des parents sérieux et des éducateurs, ont peu à voir dans leurs difficultés. Les étudiants rencontrés travaillent leurs textes académiques la plupart du temps dans un milieu calme et silencieux; malgré cela, ils doivent bûcher pour réussir à comprendre des textes plus difficiles. Donc ce n'est pas le milieu dérangeant qui les empêche de se concentrer sur leur lecture ni la mauvaise posture du corps, ni l'éclairage inadéquat. Tous ces éléments nous semblent des conditions bien accessoires aux problèmes de compréhension en lecture. Un adolescent qui aime les romans et lit couché, ou "évaché" sur un tapis est absorbé dans sa lecture: ça n'est pas l'idéal pour la colonne vertébrale, mais le cerveau, lui, est en action! Loin de nous l'idée d'encourager les étudiants à lire en regardant une partie Canadiens-Nordiques! Ce ne serait pas propice à la concentration. Pourtant ce genre de conditions, au dire même des étudiants en difficultés de lecture, est assez secondaire et serait assez facilement corrigeable si c'était le cas. Au point où ils en sont,

les lecteurs en difficultés majeures, même en respectant toutes les conditions extérieures facilitantes, ont encore beaucoup de misère à comprendre leur texte à cause du contenu, du vocabulaire, du niveau d'abstraction. Donc les problèmes de lecture se situent plus dans le processus de lecture que dans les conditions externes, selon les étudiants en difficultés que nous avons observés.

5.2.3

"Il est possible de corriger les lacunes de ces étudiants par un programme d'aide court."

Plusieurs dossiers se cachent derrière cette dernière hypothèse.

1) L'efficacité de l'intervention: le lecteur en difficulté est-il guéri une fois pour toutes de ses faiblesses en lecture?
2) La pédagogie de l'aide: faut-il intervenir surtout individuellement, faire lire à haute voix, obliger l'étudiant à lire quotidiennement?
3) Peut-on combler tous les genres de lacunes en lecture? Passivité devant le texte, manque d'anticipation, vocabulaire confus, difficulté à dégager l'idée principale.
4) L'insertion institutionnelle du programme d'aide: un service offert à l'étudiant en sus de ses cours réguliers ou un programme encadré dans la grille horaire?

Nous parlons, dans la formulation de l'hypothèse, d'un programme d'aide court. La recherche-action que nous avons faite a expérimenté des interventions auprès d'étudiants en difficultés majeures de lecture. Cela s'est fait dans un court laps de temps, comme il a déjà été expliqué au chapitre II sur la recherche-action. Il serait inexact de dire qu'un

programme a été expérimenté; nous avons plutôt mis les étudiants en acte de lire pour vérifier leur processus et tenter d'intervenir selon les problèmes observés. Nous avons présenté, pour la prochaine année académique, un plan d'expérimentation de programme avec deux groupes expérimentaux, un avec un programme de 15 heures et l'autre avec un programme de 45 heures, et un groupe témoin. Nous voulons, en bout de ligne, vérifier l'efficacité du programme.

Relevons ici les résultats de nos observations et de nos réflexions sur la recherche-action telle qu'elle a été menée.

1) **Efficacité de l'intervention:** Il n'existe pas, à notre connaissance, de police d'assurance garantissant l'efficacité complète d'un service ou d'un programme d'aide à l'apprentissage. Au chapitre IV portant sur les résultats de la recherche, nous avons pu voir que l'aide en lecture a appuyé grandement la motivation à réussir de ces lecteurs en difficultés: environ 75% ont dit que ces rencontres les avaient de moyennement à beaucoup aidés; nous avons observé, au cours des rencontres, que les deux tiers ont manifesté un progrès visible; le rendement scolaire de ces étudiants à la première session a été sensiblement le même que la moyenne des étudiants en Collège I. La difficulté d'isoler les rapports de cause à effet, les exercices différents faits avec nos lecteurs, l'inégalité du nombre de rencontres nous obligent à laisser nos conclusions entre parenthèses pour l'instant sur la question du "programme efficace".

2) **Pédagogie de l'aide:** Quand nous parlons de corriger des lacunes, il faut se demander quelles lacunes et comment les corriger. Au chapitre IV, nous avons précisé une liste des difficultés observées. Comment les corriger d'une manière pratique et durable? Quelle pédagogie privilégier?

Relevons ici les aspects d'intervention pédagogique qui ont

été les plus appréciés par les étudiants participants selon le questionnaire d'appréciation. D'abord le fait que l'aide apportée soit individuelle, les interventions sont plus personnalisées. Ensuite le fait que tout était centré sur l'étudiant, c'est lui qui était actif, les exercices étaient pratiques. Enfin le fait de clarifier la compréhension à mesure soit par des questions, soit en demandant de résumer, d'exprimer l'idée générale.

Si on veut apporter une aide tangible au lecteur en problème majeur, il est nécessaire, nous semble-t-il, de passer par une phase d'aide individuelle ne serait-ce que pour bien détecter ses difficultés en le faisant lire à haute voix et lui permettre aussi d'exprimer sa compréhension à mesure, de verbaliser les concepts. Cela permet de vérifier si la compréhension est claire ou confuse. Imaginons une scène de Kafka: en plus de quatre groupes réguliers, un professeur enseigne à une groupe spécial de 40 étudiants en difficultés majeures de lecture un programme d'aide en lecture: il veut apporter à ces lecteurs en panne une aide personnelle! Qu'il nous soit permis de douter de cette formule imaginaire tant pour l'étudiant en difficultés que pour l'enseignant. Sans se limiter seulement à des rencontres individuelles, les groupes ne devraient pas dépasser 15, au plus 20 étudiants, selon ce que nous avons observé.

Enfin pour le lecteur où la confiance en soi est à la baisse, la relation d'aide individuelle est sûrement plus stimulante que le fonctionnement en gros groupe. Il faut donc s'ingénier à trouver une formule "économique", selon le sens d'une articulation efficace de la pédagogie utilisée et selon le sens plus courant de la gestion parcimonieuse des deniers publics.

3) **Combler les lacunes:** Parmi les lacunes observées chez nos lecteurs, lesquelles peuvent être comblées à court terme?

Lesquelles peuvent être comblées à long terme? . . . lesquelles ne seront jamais comblées?!!

Revenons d'abord sur notre objectif premier. Nous voulons aider les étudiants les plus démunis à corriger leurs difficultés en lecture afin qu'ils puissent bien traiter leurs textes académiques et ainsi réussir leurs études au Cégep. Donc pas question de fonder un groupe de jeunes littérateurs, de génies en herbe ou de former des voix de futurs annonceurs à Radio-Canada. Notre but, plus humble et pratique, vise à ce que les lecteurs en difficultés majeures puissent rejoindre la moyenne des étudiants en maîtrisant les habiletés de base du processus de lecture.

Par conséquent, il serait illusoire de penser qu'on va motiver cette catégorie d'étudiants pour qu'ils dévorent la haute littérature ou la poésie, qu'ils deviennent des érudits, qu'ils performent dans l'art oratoire. Il faut probablement renoncer immédiatement à combler ces lacunes!

Il n'est pas pensable non plus, dans un programme court, de récupérer tous les biens culturels élagués ou jamais appropriés par nos lecteurs faibles. Leur ignorance de l'histoire, de la géographie, de la société, de la politique. C'est un travail de longue haleine qui exige une grande concertation dans les milieux d'enseignement. Nous ne pensons pas en un court laps de temps corriger les problèmes de lecture causés par une connaissance déficiente de ces données culturelles.

A notre avis, ce qu'il est possible de faire dans un programme court c'est:

a) d'interpeler l'étudiant faible en lecture en lui faisant prendre conscience de sa situation, de l'intérêt et des possibilités réelles qu'il a de s'améliorer en travaillant. Nous l'avons

déjà dit, l'arrivée au Cégep est une phase nouvelle et une promotion dans sa vie. Notre jeune adulte doit prendre ses responsabilités pour être à la hauteur de ce qu'il veut devenir en terme de profession et en terme de personnalité.

b) Donner un regain de confiance aux lecteurs qui ne se fient plus en leur compréhension personnelle, qui imitent, qui paraphrasent, qui copient des mots, qui mémorisent, bref qui, par expérience scolaire, se sont armés de stratégies compensatoires pour exécuter ce que les profs leur demandaient: questions sur un texte, analyse, résumé d'un texte. Il faut, et nous croyons que c'est possible, que ces lecteurs en perte d'autonomie intellectuelle récupèrent leur dû et laissent vivre l'intelligence qui est en eux. On n'en fera pas des super "bolés" mais, au moins, ils connaîtront une vie de l'esprit personnelle. Des exercices comme dégager l'idée d'un paragraphe, comme l'exprimer en ses mots favorisent cette récupération de l'autonomie de l'esprit. "Mon verre est petit mais je bois dans mon verre"!

c) Inculquer une méthode pratique de lecture. La plupart de ces étudiants en difficultés lisent de façon erratique, sans trop d'organisation. Un programme court peut les entraîner à lire en pratiquant une méthode: survol du texte, mise au point sur le titre, anticipation, clarification du vocabulaire, dégager à mesure les idées principales, faire des liens entre les paragraphes, faire un résumé global du texte. Développer en même temps la métacognition: être conscient de sa façon de lire, discerner ce qu'on comprend de ce qu'on ne comprend pas, utiliser le contexte pour comprendre, recourir à l'analogie.

Bref, pour en revenir à notre idée principale de combler les lacunes, nous croyons que, dans un champ donné, il

est possible d'avoir une intervention significative auprès de ces lecteurs en difficultés qui veulent améliorer leur sort.

4) **L'insertion institutionnelle du programme d'aide:** C'est un point délicat et en même temps crucial du point de vue de la pratique. Qu'est-ce qui serait le plus opportun et le plus efficace? Une fois l'étudiant lourdement faible en lecture repéré par les tests écrit et oral, l'oblige-t-on à suivre le programme ou le laisse-t-on libre? Le Cégep offre-t-il un service de style facultatif où l'étudiant s'impose des rencontres ponctuelles en surplus de ses cours réguliers ou bien l'encadre-t-il dans un programme enchâssé dans son horaire?

Le point de vue étudiant, selon le questionnaire d'appréciation, est très clair: il faut laisser le choix à l'étudiant. On peut le repérer à partir de ses notes du secondaire, on peut l'inviter à passer des tests, on peut lui recommander une aide en lecture à condition de respecter son choix.

Par ailleurs, est-il suffisant de miser sur la bonne volonté de l'étudiant? En pratique, nous l'avons vécu avec les rencontres de lecture, l'étudiant est sollicité par de multiples tâches: travaux d'équipes, écrit à remettre, pratiques de théâtre, travail chez Zellers et autres, temps de loisirs, les "chums". Il faut une bonne dose d'organisation pour réussir à tout mener de front. Cela explique que, sur une possibilité de 12 rencontres, seulement 6 étudiants sont venus à au moins 10 et 17 à au moins 6 rencontres, cela après avoir signé au départ une formule d'engagement pour les 12 rencontres avec un bon degré visible de motivation.

Encore dans le questionnaire d'appréciation, à la question "j'aurais accepté de faire des exercices (1 hre/semaine) de lecture chez-moi en plus de la rencontre avec la personne ressource", 71%

sont en désaccord. Cette réponse laisse perplexe car on a tout lieu de croire, comme certains l'ont fait d'ailleurs, qu'un peu de lecture à chaque jour ne serait-ce que du journal a des chances d'améliorer les performances en lecture.

La formule que nous avons expérimentée a tout de même donné certains résultats décrits au chapitre IV mais l'obligation à un horaire de lecture personnelle aurait pu améliorer encore les habiletés en lecture.

Peut-on en outre compter sur l'efficacité d'un programme où il n'y a pas d'évaluation ni de crédits? Aurions-nous un programme plus rentable encadré dans un cours complémentaire de 45 heures avec notes et crédits, avec trois heures de lecture personnelle à faire en plus du cours par semaine? Ou bien, si c'était possible au niveau organisationnel, un 15 heures de cours à raison d'une heure/semaine avec travail personnel à faire en surplus. Sans mettre les menottes aux étudiants repérés comme ayant des problèmes majeurs en lecture, on peut sans doute les inciter fortement à suivre tel programme plutôt que tel autre.

Revenons à notre énoncé du début "il est possible de corriger les lacunes de ces étudiants par un programme d'aide court." Notre recherche-action ne nous a pas permis de donner une preuve irréfutable de la véracité de l'énoncé, d'une part parce que nous n'avions pas de programme d'aide établi à l'avance et d'autre part parce que nous n'avions pas structuré notre recherche en termes de groupe expérimental et de groupe témoin. Ce n'était d'ailleurs pas l'objectif principal de la recherche. Donc il est difficile de mesurer scientifiquement l'efficacité des correctifs apportés en lecture. Nous avons toutefois observé des résultats dont nous avons parlé ci-haut.

Pour compléter notre recherche, nous avons soumis un nouveau projet à PAREA qui consiste à expérimenter un programme d'habilitation à la lecture pour des lecteurs en difficultés majeures. Nous désirons travailler avec un groupe qui aura 15 heures de rencontres et un autre groupe qui aura 45 heures comme dans un cours complémentaire. À la fin nous désirons comparer l'efficacité du programme d'aide avec un groupe témoin. Le prochain chapitre donnera un aperçu de ce programme envisagé.

6 Le programme

6.1 Le programme de 45 heures

6.2 Le programme de 15 heures

Nous allons, dans cette partie du rapport, tracer le déroulement d'un plan d'intervention auprès des étudiants en difficultés majeures de lecture. Ce programme vise à habiliter l'étudiant à la lecture en lui proposant des exercices centrés sur le processus de lecture. Tout au long de ce programme, nous allons attacher une importance particulière à la lisibilité des textes de même qu'aux méthodes de lecture. Le programme sera expérimenté sur 2 groupes différents: 1 de 15 heures et 1 de 45 heures.

6 Le programme

6.1 Le programme de 45 heures

6.2 Le programme de 15 heures

Commençons par le plan du programme de 45 heures. Ce cours est structuré selon la pondération 3-0-3 et sera crédité aux étudiants à titre de cours complémentaire. Nous y indiquons les objectifs du cours, le contenu, le déroulement, la durée, la documentation et l'évaluation pour chacune des rencontres.

OBJECTIFS:

Une fois le diagnostic établi, le programme de lecture cherche à développer les habiletés suivantes.

1- Appliquer systématiquement un processus de traitement de l'information à lire dans un contexte de lecture d'approfondissement.

2- Dégager l'organisation interne d'un texte lu.

3- Lire de façon efficace des textes ayant une complexité de niveau collégial.

4- Transférer les habiletés acquises à diverses disciplines de niveau collégial (niveau de lisibilité) liées au programme de l'étudiant.

5- Rappeler ses connaissances antérieures en fonction d'un texte.

6- Utiliser des moyens de compenser ses principales faiblesses dans ses connaissances antérieures face à un texte.

7- Utiliser de façon consciente chacune des étapes du processus de lecture (métacognition).

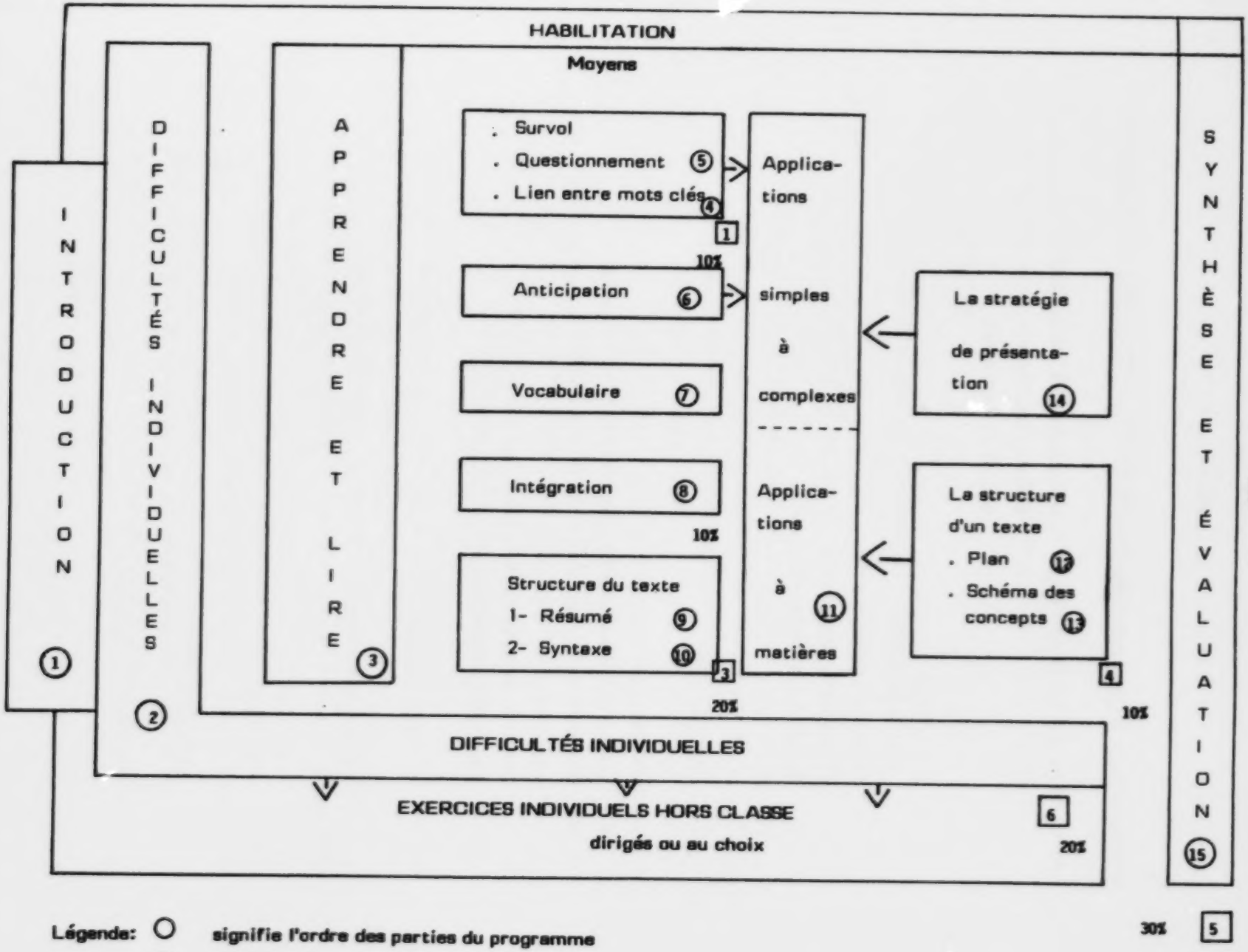
8- Situer le processus de lecture dans le contexte de l'apprentissage compris comme un traitement de l'information.

BUTS:

1- Stimuler la confiance de l'étudiant en ses propres moyens et connaissances.

2- Développer le goût de lire des textes enrichissant ses connaissances de base, si nécessaire.

3- Accroître le souci d'utiliser les habiletés acquises aux cours de son programme et même, ailleurs.


HABILITATION
Moyens
INTRODUCTION
1
DIFFICULTÉS INDIVIDUELLES
2
APPRENDRE ET LIRE
3
. Survol
. Questionnement 5
. Lien entre mots clés 4
1
10%
Anticipation 6
Vocabulaire 7
Intégration 8
10%
Structure du texte
1- Résumé 9
2- Syntaxe 10
3
20%
Applica-tions simples à complexes
Applica-tions à matières 11
La stratégie de présenta-tion 14
La structure d'un texte
. Plan 12
. Schéma des concepts 13
4
10%
SYNTHÈSE ET ÉVALUATION
15
30%
5
DIFFICULTÉS INDIVIDUELLES
EXERCICES INDIVIDUELS HORS CLASSE
dirigés ou au choix
6
20%
Légende: ○ signifie l'ordre des parties du programme
□ signifie le moment des évaluations

RENCONTRE I: INTRODUCTION

OBJECTIF TERMINAL: **Reconnaître la pertinence du programme global d'habilitation à la lecture et les exigences impliquées.**

CONTENU:

- Difficultés observées
- Programme: déroulement
- Exigences: attentes mutuelles
- Évaluation.

DÉROULEMENT:

1- Présentation mutuelle.
2- Rappel des procédures de sélection: retour sur les tests.
3- Présentation du programme: origine, objectifs, déroulement, type d'activités.
4- Les attentes des étudiants: échange.
5- Les mécanismes d'évaluation: présentation.

DURÉE: 2 heures

DOCUMENTATION:

- Plan d'activité

ÉVALUATION:

- Aucune.

RENCONTRE II: LES DIFFICULTÉS INDIVIDUELLES

OBJECTIF TERMINAL: **Identifier ses difficultés personnelles sur la base d'une lecture individuelle.**

CONTENU:

- Difficultés de chaque étudiant quant au processus de lecture.

DÉROULEMENT

1- Présentation de l'objectif: Diagnostic individuel.
Rencontre de chaque étudiant selon la procédure suivante:
   1- Lecture à haute voix d'un texte classé "moyen".
   2- Au fur et à mesure, le prof
      - observe le lecteur: grapho-phonique, bafouillage, mots, débit, ponctuation, etc. (voir grille jointe).
      - interroge sur le contenu: titre, compréhension, sens des mots, mots clés, mots résumés, etc.
      - interroge sur la façon dont il lit: que cherche-t-il? prévoit-il d'avance? suit-il le sens en lisant? a-t-il besoin de lire 2 fois?
   3- Échange sur les difficultés observées et les difficultés à résoudre: de même au niveau des forces.
   Durée par individu: 1/2 heures = (6 périodes)

2- Pendant ce temps les autres élèves du groupe travaillent sur la tâche suivante:
   1- Lecture personnelle d'un texte classé "moyen"
      Tâche 1: Faire un résumé du texte un peu comme fait habituellement.
      Tâche 2: Comment as-tu procédé pour faire ton résumé?
         - Tout le texte?
         - Partie?
      Durée: 1 1/2 période

2- Travail en équipe (2)

. Résumé d'un texte semblable à partir des mots clés formés par le prof sur petits cartons: lecture personnelle.

. Tâche: faire un schéma en équipe: puis faire un résumé bref.

Durée globale: 1 1/2 période

DURÉE GLOBALE: 3 périodes

DOCUMENTATION:

. Texte 1
. Texte 2
. Texte 3 avec mots clés.

ÉVALUATION:

. Correction du résumé 2 et 3.
. Diagnostic spécifique à chaque individu.

RENCONTRE 3: APPRENDRE ET LIRE

OBJECTIF TERMINAL: **Comparer le processus exigé pour la lecture au processus d'apprentissage.**

CONTENU:

. Théorie du traitement de l'information à la base de l'apprentissage.
. Sortes de lecture . . . et lecture d'approfondissement.
. Types d'activités de lecture conséquentes.

DÉROULEMENT:

1- Présentation: Apprendre, c'est quoi?

De l'information à la mémoire interne, à la mémoire à long terme: lien entre les acquis et les nouvelles informations ... l'organisation de l'information 1 1/2

Exercices simples
- mémoire de travail
- perception
- traitement par données vs traitement par concepts

2- Présentation de diverses situations de lecture:

. Différentes sortes de lecture (typologie) + exemples 1/2H

. Lecture d'approfondissement
  . "Relier l'information telle qu'organisée dans un texte" et/ou
  . "CRITIQUER cette information ou cette organisation".

3- Applications à la lecture d'approfondissement: des moyens.
Présentation générale: (cf schéma) 1H

DURÉE GLOBALE: 3 heures

DOCUMENTATION:

. Lindsay et Norman, Le traitement de l'information, p. 304, 319, 676.
. Schéma simplifié: Claude Gagnon.
. Schéma sur "Les moyens pour mieux lire" (quelques exemples parmi l'ensemble).

ÉVALUATION:

. Examen auto-test sur les éléments de base de la théorie de l'apprentissage et la lecture.

RENCONTRE 4 et 5: DES MOYENS DE BASE POUR MIEUX LIRE

OBJECTIF TERMINAL: **Utiliser quelques moyens de base pour mieux lire un texte.**

CONTENU:

- Anticipation: - Questionnement sur le titre.
  - Survol des têtes de chapitre.
- Confirmation: - Mot-clé d'un paragraphe.
- Intégration: - Faire le lien entre les mots clés sous forme de résumé(s) court(s).

DÉROULEMENT:

1- Présentation-rappel de la démarche de lecture: Anticipation-Confirmation-Intégration et des processus de traitement de l'information exigé. 1/2H

2- Exercice dirigé simple avec le groupe sur un texte
   1- questionnement sur le titre
   2- Survol des têtes de chapitre 1/2H

3- Exercices de groupe pour un autre exemple de texte
   - Travail individuel de quelques minutes;
   - puis mise en commun pour chacun des 2 moyens 1/2H

4- Pour le premier texte, appliquer sous forme d'exemple dirigé le moyen de la mise en évidence d'un mot clé (présent ou non dans le paragraphe). Procéder antérieurement en faisant appel au travail des étudiants individuellement, ce pour plusieurs paragraphes. 1/2H

5- Travail en équipe (2) sur le deuxième texte: identification des mots-clés. 1/2H

6- Exemple dirigé (texte 5) de la phase INTÉGRATION: mise en relation des mots-clés pour former un résumé en fonction du titre. 3/4H

7- Application au deuxième texte. 3/4H

8- Exercice d'intégration:

. chaque individu "travaille" un texte en utilisant les moyens présentés au moins une fois en classe pour un niveau de difficulté de texte légèrement plus élevé. 1H

Mise en commun 1/2H

9- Examen: Vérifier les habiletés de survol, de questionnement et la capacité de faire des liens entre les mots clés.

DURÉE GLOBALE: 6 périodes

DOCUMENTATION: Dictionnaire

ÉVALUATION:

- Travail personnel pour appliquer à un texte l'anticipation, la confirmation, l'intégration.

RENCONTRE 6: L'HABILETÉ D'ANTICIPATION

OBJECTIF TERMINAL: **Développer la capacité d'anticiper tant au plan sémantique que graphique dans un texte.**

CONTENU:

- Anticipation sémantique et graphique.
- Les maldonnes en lecture orale.
- Le rôle des points de fixation en lecure.
- Les mots communs comme points de repère de la compréhension globale.
- Coordination des 3 niveaux du processus de lecture: graphique, syntaxique et sémantique.

DÉROULEMENT:

1- Explications sur l'anticipation selon les 3 niveaux du processus de lecture. Exemples. 20 min.

2- Exercices sur les points de fixation de l'oeil: textes en 2 et 3 colonnes. Lecture orale. 20 min.

3- Exercices visuels sur des micro structures: noms coupés, expressions incomplètes. 20 min.

4- Chacun du groupe lit à haute voix un texte - on note les maldonnes et on explique le jeu des maldonnes en rapport à l'anticipation. 45 min.

5- Exercice de closure: les étudiants complètent les mots manquants d'un texte.
On revise ensemble par la suite en évaluant les expressions nécessaires et relatives. 60 min.

6- Révision d'exercices antérieurs. 15 min.

DURÉE GLOBALE: 3 heures

DOCUMENTATION:

. Test de closure.

. François RICHAUDEAU, La lecture rapide.

ÉVALUATION:

- Compléter un texte de closure.

RENCONTRE 7: LA COMPRÉHENSION DU VOCABULAIRE

OBJECTIF TERMINAL: **Clarifier en ses mots le sens des expressions d'un texte.**

CONTENU:

- Mots difficiles:
- Le contexte:
- Le dictionnaire:
- L'analogie:
- L'association des idées.

DÉROULEMENT:

1- Expliquer l'importance de la compréhension claire et personnelle d'un texte: exposer les moyens à prendre: définition, analogie, association des idées, dictionnaire. 15 min.

2- Lire un texte et définir en ses mots des termes déjà sélectionnés dans le texte.
Vérification et correction en groupe de ces définitions personnelles. 60 min.

3- Utilisation du dictionnaire pour clarifier les mots non compris - situer le mot du dictionnaire dans le contexte.
Individuel et vérification en groupe. 30 min.

4- Brève explication avec exemples de l'analogie.
L'étudiant se sert de l'analogie pour expliquer les mots difficiles du texte. Vérification. 30 min.

5- Exposé de la technique de l'association des idées: ressemblance, opposition, causalité, contiguité.
Pratique: utilisation de la technique pour les mots du texte. 45 min.

DURÉE GLOBALE: 3 heures

DOCUMENTATION:

- Texte, dictionnaire, résumé sur l'analogie et l'association des idées.

ÉVALUATION:

- Dans un texte choisi par l'étudiant, définir 10 termes en utilisant les moyens vus.

RENCONTRE 8: REVISION

OBJECTIF TERMINAL: **Intégrer les moyens de lecture déjà vus.**

CONTENU:

- Révision: survol, anticipation, clarification du vocabulaire.

DÉROULEMENT:

1- Reviser l'exercice fait sur la définition de termes difficiles tirés d'un texte. Commentaires. 30 min.
2- Lecture d'un texte en appliquant la méthode du survol et du questionnement. 30 min.
3- Activité d'anticipation - un extrait du texte mis en closure. 30 min.
4- Clarification du vocabulaire du texte. 30 min.
5- Examen sur les éléments vus. 60 min.

DURÉE GLOBALE: 3 heures

DOCUMENTATION:

- Texte
- Extrait en closure

ÉVALUATION:

- Travailler un texte utilisé dans un autre cours.

RENCONTRE 9: LA STRUCTURE D'UN TEXTE: LE RÉSUMÉ.

OBJECTIF TERMINAL: **Dégager l'idée principale d'un paragraphe, d'un ensemble, d'un texte complet.**

CONTENU:

- Le mot clé.
- Le dénominateur commun d'un ensemble d'idées.
- Résumé.

DÉROULEMENT:

1- Texte déjà traité avec idées principales. Explications du prof. 30 min.

2- L'étudiant lit un autre texte et inscrit dans les espaces prévus à chacun des paragraphes un mot résumé. On revise en groupe l'activité en faisant les corrections selon le besoin. 60 min.

3- L'étudiant écrit un sous-titre à chaque grand ensemble de paragraphes. On revise et chacun explique à tour de rôle le sous-titre qu'il a employé. 30 min.

4- Chacun résume en 5 lignes environ le résumé de l'ensemble du texte et on en fait la révision. 30 min.

N.B.: Un temps sera réservé aussi pour des explications sur le travail personnel de l'étudiant corrigé et remis. 30 min.

DURÉE GLOBALE: 3 heures

DOCUMENTATION:

- Deux textes dont la présentation aura été réaménagée avec un carré suivant chacun des paragraphes.

ÉVALUATION:

- L'étudiant fera le résumé de chacun des paragraphes d'un texte de même qu'un résumé d'ensemble.

RENCONTRE 10: LA STRUCTURE D'UN TEXTE: LA SYNTAXE

OBJECTIF TERMINAL: **Utiliser efficacement les signes syntaxiques pour décoder le sens des phrases.**

CONTENU:

. Les propositions principales et secondaires dans une phrase.
. Les sortes de connecteurs (conjonction et prépositions) et leur rôle.
. Les pronoms et leur rôle.
. Les signes de ponctuation.

DÉROULEMENT:

1- Explications sur la structure d'une phrase, les sortes de phrases, comment identifier la proposition principale et les propositions secondaires (relatives, circonstantielles). Exemple avec un texte où on doit identifier les sortes de propositions présentes.

30 min.

2- Explications théoriques sur le sens et le rôle des connecteurs (prépositions et conjonctions) dans une phrase.
Pratique: texte où l'étudiant doit identifier et indiquer le sens du connecteur.
Révision en groupe. 60 min.

3- Identifier les différents signes de ponctuation et en montrer le sens. Théorie sur les sortes de signe et leur rôle. Pratique de la ponctuation dans un texte où on a fait disparaître toute ponctuation.

Révision: Chacun explique pourquoi il a mis tel ou tel signe de ponctuation.

30 min.

4- Évaluation notée portant sur le résumé et la syntaxe. 60 min.

DURÉE GLOBALE: 3 heures.

DOCUMENTATION:

- 1 texte prévu pour pratiquer les sortes de proposition.
- 1 texte pour pratiquer les connecteurs.
- 1 texte où la ponctuation a été enlevée.

ÉVALUATION:

- L'étudiant devra lire un texte en identifiant et expliquant le sens de certains connecteurs de même que les propositions principales et secondaires.

RENCONTRE 11: LECTURES INTÉGRÉES AUX COURS

OBJECTIF TERMINAL: **Intégrer les lectures du programme scolaire de l'étudiant.**

CONTENU:

- Textes de matières scolaires:
- Méthode de lecture:
- Difficultés de lecture:
- Lien entre le texte lu et la matière.

DÉROULEMENT:

1- Chaque étudiant lit le texte qu'il a apporté. Lecture méthodique: questions sur le titre, survol, dégager l'idée de chaque paragraphe, résumé et structure d'ensemble. 60 min.
2- Chaque étudiant se fait vérifier individuellement et clarifie sa compréhension: clarification de mots, d'expressions. 60 min.
3- Chaque étudiant résume brièvement par écrit son sujet et l'explique au groupe. Rattacher le sujet à ses cours s'il y a lieu. 45 min.
4- Révision du travail personnel antérieur. 15 min.

DURÉE GLOBALE: 3 heures

DOCUMENTATION:

. Texte suggéré ou demandé par un professeur dans une discipline. Dictionnaire.

ÉVALUATION:

- Terminer le travail de lecture s'il y a lieu.

RENCONTRE 12 ET 13: LA STRUCTURE D'UN TEXTE: PLAN ET SCHÉMA DE CONCEPTS

OBJECTIF TERMINAL: **Dégager les structures logiques d'un texte.**

CONTENU:

. Schéma de concepts:
. Microstructure et macrostructure du texte:
. Le plan d'un texte incluant idées principales et secondaires.

DÉROULEMENT:

1- Expliquer comment on construit le plan d'un texte. Illustration. 60 min.

2- Lire un texte, en dégager systématiquement les idées et reproduire à la fin le plan général avec ses subdivisions. Ex. faits, causes, conséquences, recommandations. Vérifier pour chaque étudiant les résultats de l'opération. À la fin, écrire au tableau le plan du texte. 120 min.

3- Expliquer en quoi consiste un schéma de concepts. Illustration à partir d'un court texte: dégager les concepts et indiquer la sorte de lien entre ces concepts. 60 min.

4- Faire un schéma de concepts à partir d'une microstructure de texte. Réviser individuellement. 30 min.

5- Faire un schéma de concepts à partir d'un texte complet. 60 min.

6- Évaluation notée sur le plan. 60 min.

DURÉE GLOBALE: 6 heures

DOCUMENTATION:

- Illustrations de plans et de schémas de concepts.
- Textes.

ÉVALUATION:

- Lire un texte et en faire un plan schématique.

RENCONTRE 14: LES STRATÉGIES DE PRÉSENTATION D'UN TEXTE.

OBJECTIF TERMINAL: **Identifier, dans un texte, les stratégies de présentation et d'argumentation.**

CONTENU:

. Les stratégies ou la rhétorique dans un texte.
. Les formes de persuasion ou de séduction: la description, la comparaison, l'humour, l'autorité, les illustrations, etc.

DÉROULEMENT:

1- Expliquer ce qu'on entend par stratégies de présentation d'un texte, en donner des exemples. 30 min.
2- Lire un texte avec les étudiants et pointer les différentes stratégies de présentation. 30 min.
3- Les étudiants lisent un texte publicitaire et identifient les stratégies de présentation. Vérification en groupe. 60 min.
4- Les étudiants lisent un texte plus élaboré à base d'opinion et identifient dans l'ordre les stratégies de présentation.
Révision en groupe de l'opération. 60 min.

DURÉE GLOBALE: 3 heures.

DOCUMENTATION:

. Tableau avec une liste des stratégies de lecture.
. Textes appropriés.

ÉVALUATION:

- À partir d'un texte à fond idéologique, faire une liste ordonnée des stratégies de présentation utilisées.

RENCONTRE 15: SYNTHÈSE EN LECTURE

OBJECTIF TERMINAL: **Traiter les informations d'un texte selon les méthodes de lecture vues pendant le cours.**

CONTENU:

- Un examen où l'étudiant doit lire un texte en suivant la méthodologie indiquée.

DÉROULEMENT:

1- L'étudiant fait le point sur le sujet à partir du survol du titre et des sous-titres. 15 min.
2- Questionnement sur le titre. 5 min.
3- Lire et dégager l'idée principale de chaque paragraphe. 45 min.
4- Trouver de nouveaux sous-titres aux ensembles. 10 min.
5- Faire un plan schématique du texte. 30 min.
6- Faire un résumé (10 lignes) de l'ensemble du texte. 15 min.

REMARQUE D'ORDRE MÉTHODOLOGIQUE

Au début de chaque rencontre de 3 heures, nous ferons un retour sur la rencontre précédente. Également nous prendrons le temps de réviser les exercices personnels faits par les étudiants.

ÉVALUATIONS NOTÉES

1-	Activité de survol, questionnement, lien entre les mots clés.	
	Rencontre 5	10%
2-	Activité d'intégration: survol, anticipation, vocabulaire.	
	Rencontre 8	10%
3-	Activité de structure du texte: résumé et syntaxe.	
	Rencontre 10	20%
4-	Activité de structure du texte: plan et schéma des concepts.	
	Rencontre 13	10%
5-	Exercices hors classe au cours de la session.	20%
6-	Examen synthèse.	
	Rencontre 15	30%

6 Le programme

6.1 Le programme de 45 heures

6.2 Le programme de 15 heures

Contrairement à la formule du 45 heures, le programme de 15 heures de rencontre n'est pas crédité à l'étudiant. Ce dernier accepte de venir à des rencontres d'aide en sus de ses cours réguliers. Nous reprenons, en résumant, le principal de ce qui a été dit dans le programme de 45 heures tant au niveau des objectifs que du contenu.

OBJECTIFS: Comme le programme de 45 heures.

Le contenu et les activités sont simplifiés.

RENCONTRE 1: **LES DIFFICULTÉS INDIVIDUELLES**

Objectif: Préciser le programme et identifier les difficultés de lecture de l'étudiant.

Déroulement: Lire un texte à haute voix et observer sa manière de lire: questionner sur la compréhension du sujet, sur la structure du texte.

Exercice personnel: Lire un texte et en faire un bref résumé.

RENCONTRE 2: **APPRENDRE ET LIRE**

Objectif: Comparer le processus de lecture et le processus d'apprentissage.

Déroulement: Rencontre de groupe.
Traitement de l'information: les sortes de lecture: les activités de lecture.

Exercice personnel: Appliquer à une lecture d'approfondissement des éléments du processus d'apprentissage.

RENCONTRE 3: **LE SURVOL**

Objectif: Être capable de questionner et de se faire une idée préalable d'un texte à partir du survol des sous-titres, introduction et conclusion.

Déroulement: Exercices de survol de textes: questionnement.

Exercice personnel: Appliquer la méthode de survol et de questionnement à un texte.

RENCONTRE 4: **LE RÉSUMÉ**

Objectif: Intégrer le traitement de l'information en faisant des résumés.

Déroulement: Lire un texte, en résumer les parties et l'ensemble à la fin.

Exercice personnel: Résumer des parties et l'ensemble d'un texte.

RENCONTRE 5: **L'ANTICIPATION**

Objectif: Être capable d'anticiper tant au plan sémantique que graphique d'un texte.

Déroulement: Test de closure: combler les vides et vérifier la rectitude des réponses données.

Exercice personnel: Effectuer un autre test de closure.

RENCONTRE 6: **CLARIFICATION DES TERMES**

Objectif: Clarifier en ses mots le sens du vocabulaire d'un texte.

Déroulement: Identifier les mots difficiles d'un texte.
Les définir selon le contexte.
Utiliser le dictionnaire.
Utiliser l'association des idées.

Exercice personnel: Définir en ses termes 10 mots d'un texte en utilisant le contexte.

RENCONTRE 7: **REVISION**

Objectif: Intégrer les moyens de lecture déjà vus.

Déroulement: Lecture d'un texte en s'appliquant au survol, au questionnement, à l'anticipation, à la clarification du vocabulaire.

Exercice personnel: Appliquer la méthode de lecture à un texte à lire dans ses cours.

RENCONTRE 8: **L'IDÉE PRINCIPALE**

Objectif: Dégager l'idée principale d'un paragraphe, d'un ensemble, d'un texte complet.

Déroulement: Lire un texte et dégager systématiquement dans un espace ad hoc l'idée principale de chaque paragraphe. Recréer des sous-titres pour les ensembles.

Exercice personnel: Travailler sur un texte selon la même méthode de résumé.

RENCONTRE 9: **LA SYNTAXE**

Objectif: Utiliser efficacement les signes syntaxiques pour décoder le sens des phrases.

Déroulement: Lire un texte en identifiant les sortes de propositions: principale ou secondaire.
Identifier les connecteurs et en expliquer le sens selon le texte.

Exercice personnel: Identifier les connecteurs dans un texte et en expliquer le sens.

RENCONTRE 10: **LECTURE INTÉGRÉE AUX COURS**

Objectif: Intégrer une lecture que l'étudiant doit faire dans ses cours réguliers.

Déroulement: Lecture méthodique d'un texte ayant rapport à la matière d'un cours.

Exercice personnel: Compléter un texte à lire, à analyser ou à résumer dans un cours régulier.

RENCONTRE 11: **LE PLAN D'UN TEXTE**

Objectif: Construire le plan d'un texte.

Déroulement: Lire un texte en notant les idées principales et secondaires.
Faire un plan écrit qui reflète la structure de ces idées.

Exercice personnel: Construire le plan d'un texte.

RENCONTRE 12: **SCHÉMA DE CONCEPTS**

Objectif: Faire un schéma logique d'un texte.

Déroulement: Lire un texte tout en dégageant les concepts principaux.
Faire un schéma de ces concepts en indiquant la relation entre eux.

Exercice personnel: Faire un schéma de concepts à partir d'un texte.

Rencontre 13: **LES STRATÉGIES DE PRÉSENTATION**

Objectif: Identifier dans un texte les stratégies de présentation et d'argumentation.

Déroulement: Expliquer en bref ce qu'on entend par stratégies de présentation.
Lire un texte et identifier les stratégies.

Exercice personnel: Lire un article de journal ou de revue et détecter les stratégies de présentation.

RENCONTRE 14: **QUESTIONS DE COMPRÉHENSION**

Objectif: Répondre à des questions de compréhension et d'opinions sur un texte.

Déroulement: Lire un texte et répondre à des questions préparées à l'avance.

Exercice personnel: Répondre à un choix de questions sur un texte.

RENCONTRE 15: **REVUE D'ENSEMBLE**

Objectif: Lire systématiquement un texte.

Déroulement: Lire un texte en intégrant toutes les méthodes vues au cours des rencontres précédentes: survol, questionnement, anticipation, idée principale de chaque paragraphe, lien entre les parties, plan du texte, résumé.

REMARQUE D'ORDRE MÉTHODOLOGIQUE

- Le programme de 15 heures comporte en très grande majorité des rencontres individuelles.
- Il n'y a pas d'évaluation notée.

Conclusion

CONCLUSION DU RAPPORT

Même si elle ne présente pas de conclusions spectaculaires et inusitées, notre recherche-action auprès des étudiants de collège en difficultés majeures de lecture apporte néanmoins dans son sillage des résultats intéressants que nous formulerons succinctement selon deux catégories: des observations et des recommandations.

1- Observations émergentes

Nous résumons ici les constatations les plus marquantes de notre projet.

a) Le mode de dépistage des étudiants en difficultés majeures de lecture soit la note de 65% et moins en français au secondaire et la passation de trois tests de lecture s'est avéré un procédé réaliste et bien accepté par les étudiants.

b) Au départ du projet, nous avons rencontré une bonne motivation des étudiants faibles en lecture. Le recrutement de 25 volontaires identifiés comme très faibles en lecture pour participer à la recherche-action a été facile à leur arrivée au collège.

c) Les étudiants en difficultés majeures de lecture sont très motivés à réussir leurs études collégiales et vont être motivés à travailler en lecture en autant que cela a un impact positif sur leur performance scolaire.

d) La plupart de ces étudiants ne se fient pas à leurs habiletés à traiter un texte: ils manquent de confiance, ont besoin d'être valorisés.

e) Il est clair que ces étudiants ont des difficultés importantes à tous les niveaux du processus de lecture, en particulier au niveau sémantique.

f) Les sous-développés en lecture savent qu'ils sont faibles mais ne sont pas conscients des éléments qui rendent un texte facile ou difficile.

g) Le degré de lisibilité d'un texte constitue une condition déterminante du degré de difficultés de nos lecteurs face à ce texte.

h) Contrairement à nos appréhensions, les étudiants qui ont participé au projet ont peu d'abandons dans leurs cours réguliers et leur taux d'échecs dépasse à peine celui de l'ensemble des étudiants du cégep.

i) Selon nos observations et selon l'appréciation des étudiants concernés, 66% des participants à la recherche-action se sont visiblement améliorés dans leur performance en lecture.

2- Recommandations

Tenant compte de l'ensemble des faits qui se sont passés dans la recherche et en tentant de nuancer le plus possible nos jugements, formulons ici deux types de recommandations: au niveau organisationnel et au niveau pédagogique.

a) Au niveau organisationnel

1- Que le Collège mette en place des structures de dépistage des étudiants en difficultés de lecture. Par exemple, utiliser la formule employée pour le projet. Cela pourrait même se faire dès l'inscription au Collège. Il est important d'aller chercher ces étudiants, de les identifier.

2- Profiter du momentum de motivation que crée l'arrivée au niveau collégial pour proposer aux étudiants en difficultés un programme d'aide dès la première session.

3- Que l'aide en lecture soit encadrée dans un programme structuré et intégré à l'horaire de l'étudiant. ceci pour éviter que les pressions et sollicitations diverses du milieu ne rendent impraticable ou peu efficace un service d'aide offert à l'étudiant en toute liberté.

b) Au niveau pédagogique

1- Nous recommandons une approche pragmatique. Il est peu réaliste de penser qu'en un court laps de temps on peut motiver des étudiants en difficultés majeures de lecture à lire beaucoup, à développer des intérêts, à rattraper le bagage culturel et cognitif qui leur manque. Nous proposons simplement de mettre l'accent sur les habiletés à traiter l'information dans un texte d'approfondissement afin que, dans ses cours réguliers, cet étudiant puisse réussir honnêtement. Donc il faut viser l'utilité. Développer une méthode de lecture.

2- Pour aider ce genre d'étudiants, une méthode active est essentielle. Il faut faire lire, activer l'esprit, questionner, exprimer sa compréhension. Ainsi pourra-t-il sortir de sa torpeur intellectuelle qui est un trait commun des étudiants anémiques en lecture.

3- Un des points les plus appréciés par les étudiants participant au projet de lecture fut l'approche individualisée. Il nous semble que, peu importe la formule d'aide, on devrait privilégier une intervention individuelle pour assurer une meilleure aide même si on a une structure de groupe.

4- En plus des divers aspects cognitifs, tenir compte aussi de l'aspect affectif. Tenter de valoriser et de donner confiance à ces étudiants qui, après bien du travail, ne voient pas toujours de résultats satisfaisants.

5- Qu'on attache une importance particulière à la lisibilité des textes pour ces étudiants en difficultés tout en les confrontant à des textes de standard moyen au niveau collégial.

6- Qu'on expérimente un programme d'aide en lecture pour en vérifier l'efficacité. Effectivement, au cours de l'année scolaire 1988-89 nous expérimenterons le programme de lecture décrit au chapitre 6 sur deux groupes expérimentaux qui seront comparés à un groupe témoin.

Voilà les observations et recommandations que nous voulions formuler au terme de cette recherche-action sur les étudiants éprouvant des difficultés majeures en lecture.

Bibliographie

DOCUMENTATION CONSULTÉE

BIBLIOGRAPHIE

"Aider les élèves à diversifier leurs stratégies de lecture", **Cahiers Pédagogiques**, #250, Janvier 1987, p. 35 à 38.

BEAUCHESNE, Yves, **Animer la lecture**, ASTED, 1985, 237p.

BEREITER, Carl et SCARDAMALIA, Marlene, "Educational relevance of the study of Expertise".. **Interchange**, vol. 17, no. 2, Summer 1986, p. 10-14
Centre for Applied Cognitive Science, OISE
(The Ontario Institute for Studies in Education)

BETTELHEIM, Bruno et ZELAN, Karen, **La lecture et l'enfant**, trad. de Théo Carlier, Ed. Laffont, Paris, 1983, 254 p.

BOUCHER, Francine et AVARD, Jacqueline, **Réussir ses études**, Éd. de Mortagne, 1984, Chapitre 9 "La lecture", pages 175 à 216.

BROSSARD, Luce, "Enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire", **Vie Pédegogique** #11, février 1981, p. 19-21.

BURLEY, Joanne E. and others, **Metacognition: Theory and Application for College Readers**, New Orleans, May 1985, 15 p.

CHAUVEAU, Éliane et Gérard, "L'évolution du savoir-lire chez l'enfant", **Cahiers pédagogiques** # 254-255, mai-juin 1987, p. 28-29.

COUCHAERE, Marie-Josée, **La lecture active**, Éd. chotard et associés, Paris, 1985, 122p.

DECKER, Barbara C., SILVERMAN, Fredrick L., **Bridging the Gap from Concrete to full formal Thinking in the Content Areas**, London, England, May 1986, 20p.

DEHANT, André et GILLE, Arthur, **Votre enfant apprend à lire**, Casterman, Poche # 23, 1972, 140 p.

DENHIÈRE, Guy, **Il était une fois**, Presses Universitaires de Lille, 1984, 407 p.
Robert de BEAUGRANDE, "Critères d'évaluation des modèles du processus de lecture", pp. 315-373

DOWNING, John et FIJALKOW, Jacques, **Lire et raisonner**, Privat, coll. Education et culture, 1984, 221 p.

FIJALKOW, Jacques. **Mauvais lecteurs, pourquoi?**. PUF, Coll. Pédagogie d'aujourd'hui, Paris, 1986, 200 p.

FONTAINE, Joëlle. "Une solution originale" Centre d'aide en français au Cégep Édouard-Montpetit. **Cégepropos** # 103, novembre 1986.

GAGNÉ, Ellen D., **The Cognitive Psychology of School Learning**, Boston, Crittle, Brown and Company, 1985, 101 p.

GAUTHIER, Lucie et POULIN, Norman, **Savoir apprendre**, Éd. Université de Sherbrooke, 1983. Chapitre 6, "La lecture active et la lecture rapide", pages 151 à 176.

CÉGEP AHUNTSIC, **Apprendre à apprendre**, chapitre "La lecture efficace", pages 27 à 31, 1986.

CÉGEP DE ROSEMONT, Revue d'orientation PÉDAGO - vol. 1 et 2, mai 1978.

CÉGEP ST-LAURENT, **La lecture**, préparé par les services de Psycho-orientation et d'aide pédagogique individuelle, 1979.

GIASSON, Jocelyne et THÉRIAULT, Jacqueline, **Apprentissage et enseignement de la lecture**, Ed. Ville-Marie, Montréal, 1983, 385 p.

GINGRAS, Paul-Émile, **La formation fondamentale**, CADRE, 1985, 98p.

GOODMAN, Yetta M., BURKE, Carolyn, SHERMAN, Barry, **Reading strategies**, Focus on comprehension, Ed. Holt, Rivehait and Winston, 1980, 243 p.

HOULD, Raymond, "Principes pour une pédagogie renouvelée de la lecture", **Vie Pédagogique**, février 1981, pp. 22 à 26.

"La lecture", **Cahiers Pédagogiques**, # 254-255, mai-juin 1987.

LE GROUPE "Démarches", **Programme de développement de la pensée formelle**, Tome I, Fondements théoriques, Collège de Limoilou, 1986, 226p.
Tome II, Approche pédagogique, Collège de Limoilou, 1987, 148p.

"Les échecs et les abandons au Collégial", document de travail du Conseil des Collèges, 1987.

LANDRY, Francine, "L'imprimé, un moyen d'enseignement privilégié", in Henri, F. et Kaye, Tony, **Le savoir à domicile**, P.U.Q. et Télé-université, 1985, pp. 226-233.

LARUE, Diane, THUOT, Louise, **Cahier de bord**, M.T.I. (Méthode de travail intellectuel) Montréal, Cégep St-Laurent (Service de psychologie), automne 1979.

LEIDE, John E. et CÔTÉ, Camille, **La lecture et la pensée formelle chez les adolescents du secondaire**, ASTED, 1986, 52p.

LEMAITRE, Pierre et MAQUÈRE, François, **Savoir apprendre**, Ed. Chotard et associés, Paris, 1986, 303p.
Ch. 3, La lecture efficace, p. 53 à 84.

LINDSAY, P. et NORMAN, D., **Traitement de l'information et comportement humain, une introduction à la psychologie**, Études, Montréal, 1980, 754p.

MATHIEU, Jacques et THOMAS, Raymond, **Manuel de psychologie**, Vigot, 1985, 488p.

MICHAUD, Yves C., **La compréhension fonctionnelle** chez les nouveaux collégiens dans le contexte du cours psychologie 350-102. Rapport de recherche. Cégep Rosemont, septembre 1982.

MINGUEZ, Francine et DALLAIRE, Lise, **La situation de la langue d'enseignement au Cégep André-Laurendeau**, Rapport, Le 15 juin 1986.

NOURRY, P., **Étudiant efficace. Guide pratique pour l'entraînement à la gestion rationnelle du métier d'étudiant**, Jonquière, Cégep de Jonquière, août 1981.

RICHAUDEAU, François, **La lisibilité**, Paris, CEPL et DENOEL, 1969.

La lecture rapide, une pratique stimulante, Les Cahiers RETZ, 1983, 97p.

Recherches actuelles sur la lisibilité, Paris, 1984, 160p.

SCHWARTZ, Géraldine, **Reading and the College Student**, John Abbott College, publié en 1977 par la DGEC.

traduction par Yves Michaud et Thérèse Belzile (Cégep de Rosemont **Recherche en lecture**, Manuel du tuteur, Ministère de l'éducation, Service des programmes, 1978.

Yves Michaud et Thérèse Belzile, **Programme pour développer la compétence en lecture**, 3° phase - rapport final, 1978.

SERROUYA, Marc, **Test diagnostique de lecture**, 1977, 31p.

SERVICES DE PSYCHO-ORIENTATION ET AIDE PÉDAGOGIQUE INDIVIDUELLE, **L'horaire personnel**, **L'étude**, **Les examens**, **La lecture**, **Les travaux de recherche**, **L'écoute aux cours**, Cégep de Lévis-Lauzon.

SMITH, Frank, **Comment les enfants apprennent à lire.** Traduction Michèle Proux. France-Amérique, 1981, 169p.
"Universaux psycho-linguistiques et processus de lecture" de Kenneth S. Goodman, p. 37-44.

"Rendre difficile l'apprentissage de la lecture", de Frank Smith, p. 139-156.

La compréhension et l'apprentissage, traduit par Alain Vézina, Ed. HRW, Montréal, 1979, 279p.

Devenir lecteur, (Understanding Reading), traduction de Claudine Rosselet et Edouard Rosselet, Armand Colin-Bourrelier, Paris, 1986, 182p.

TARDIF, Jacques et GAOUETTE, Denise, "Comment faciliter la lecture du lecteur en difficulté?", **Vie Pédagogique**, #44, octobre 1986, p. 12 à 15.

"Comment le lecteur en difficulté devrait-il utiliser ses connaissances antérieures?", **Vie Pédagogique**, #45, novembre 1986, p. 4 à 7.

THÉRIEN, Michel et FORTIER, Gilles, **Didactique de la lecture au secondaire**, les Éditions Ville-Marie, 1985, 282p.

TORKIA-LAGACÉ, M. **La pensée formelle chez les étudiants de Collège I: objectif ou réalité?**, Québec, Collège de Limoilou, 1981, 164p.

WOODRUFF, Susan, "La compétence en lecture chez les Cégepiens: une perspective des années '80", (Cégep de Champlain), **Cégepropos**, # 94, avril 1985.

Annexes

ANNEXE 1

le 19 août 1987

Bonjour,

Pendant cette session d'automne au Collège, je m'occuperai d'un projet qui veut aider les gars et les filles ayant des difficultés de lecture
(compréhension, rapidité, résumé des idées, etc).

Pour réaliser ce projet, j'ai besoin de toi.

À partir de tes notes de français obtenues au secondaire, tu as été choisi (e) pour participer au moins à la première activité.

Le tout devrait se dérouler en une heure seulement et tu verras que l'expérience en vaut la peine.

Donc, c'est une première invitation.

Je te contacterai très prochainement, probablement la semaine prochaine , pour t'inviter à participer à cette activité en t'indiquant un temps et un endroit précis.

Merci et à bientôt,

Roland Houle

Roland Houle, enseignant
responsable de ce projet
de lecture.

ANNEXE 2

Collège d'enseignement général et professionnel de Thetford Mines, 671 sud, boulevard Smith, Thetford Mines, Qué. Téléphone : (418) 338-859

TES HABILITÉS EN LECTURE

QUESTIONNAIRE

PRÉSENTATION

Ce questionnaire vise à connaître ton opinion sur tes habilités en lecture. Es-tu habile lecteur? Quelles sont tes difficultés habituelles?

Complète d'abord la section des renseignements généraux sur la feuille des réponses.

Tes réponses seront traitées de façon totalement confidentielle. Nous te remercions de ta franche collaboration.

ROLAND HOULE
Responsable du projet lecture

COMPILATION DES RÉSULTATS

70 répondants

QUESTIONNAIRE

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

(Encercle le chiffre correspondant à ta réponse)

		Répondants	%
1.	Exception faite des journaux, lis-tu régulièrement des revues, romans, livres?		
	1. chaque jour	3	4.2 %
	2. chaque semaine	16	22.8 %
	3. environ aux deux semaines	16	22.8 %
	4. au mois	20	28.5 %
	5. moins d'une fois par mois	15	21.4 %
		Total: 70	
2.	Lis-tu les journaux?		
	1. quotidiennement	14	20.5 %
	2. une fois ou deux par semaine	15	22 %
	3. une fois la semaine	26	38.2 %
	4. une fois ou deux par mois	9	13.2 %
	5. au mois ou moins	4	5.8 %
		Total: 68	
3.	Dans quel programme d'études es-tu inscrit(e) au Collège (exemple: sciences humaines avec mathémathiques, technologie minérale)?		
4.	Généralement pour toi, la lecture est-elle une activité intéressante?		
	1. très peu intéressante	6	8.5 %
	2. peu intéressante	19	27.1 %
	3. intéressante	38	54.2 %
	4. très intéressante	7	10 %
		Total: 70	

Pour répondre, utilise un seul choix de réponse parmi les suivants:

1. faux
2. vrai, pour quelques textes
3. vrai, pour la plupart des textes
4. vrai, pour tous les textes

(Encercle le chiffre correspondant à ta situation pour chaque question.)

IMPORTANT:

Au moment de répondre à chacune des questions, considère uniquement tes lectures à caractère scolaire.

	Encercle	Difficultés 3 et 4 Vrai et très vrai	
1. Ça me prend trop de temps pour lire un texte.	1 2 3 4	24	34 %
2. Quand je lis, je ne prends pas de notes et je ne souligne pas.	1 2 3 4	40	57 %
3. Quand je lis, je prononce les mots avec mes lèvres.	1 2 3 4	14	20 %
4. Je suis souvent distrait(e) quand je lis.	1 2 3 4	18	26 %

Échelle de réponse:
1. faux
2. vrai, pour quelques textes
3. vrai, pour la plupart des textes
4. vrai, pour tous les textes

Difficultés 3 et 4

		Répondants	%
5. Il m'arrive souvent d'avoir à relire la même phrase pour la comprendre.	1 2 3 4	25	36 %
6. Souvent pour comprendre une phrase dans un texte non spécialisé, je dois la lire lentement et mot à mot.	1 2 3 4	19	27 %
Rappel: Considère uniquement les textes à caractère scolaire			
7. Quand je lis un texte (revue, volume) j'ai de la difficulté à dégager les messages principaux de l'auteur.	1 2 3 4	24	34 %
8. Quand je lis des textes scolaires, je le fais en silence (sans musique, ni TV).	1 2 3 4	1 2 3 4 8 13 12 36	
9. J'ai de la difficulté à résumer en mes mots l'idée essentielle d'un paragraphe.	1 2 3 4	23	33 %
10. J'ai de la misère à résumer en mes mots l'idée essentielle d'une phrase.	1 2 3 4	13	19 %
11. Quand les phrases sont longues, je perds le fil et je dégage difficilement l'idée de la phrase.	1 2 3 4	20	29 %
12. Quand je lis, je reconnais difficilement la structure des phrases.	1 2 3 4	14	20 %
Rappel: Considère uniquement les textes à caractère scolaire			
13. Quand je lis, je ne prévois jamais l'action ou l'idée qui s'en vient pour m'aider à comprendre le texte.	1 2 3 4	21	30 %
14. Je crois que j'ai plus de difficultés en lecture que la moyenne des étudiants(es).	1 2 3 4	19	27 %
15. Quand je lis seul, à haute voix, je bafouille souvent.	1 2 3 4	13	19 %
16. J'ai souvent de la difficulté à comprendre le vocabulaire dans les textes que les professeurs nous passent.	1 2 3 4	14	20 %
17. Pendant que je lis un texte, je ne me sers pas du titre de ce texte pour m'aider à le comprendre.	1 2 3 4	14	20 %
18. À moins qu'on me le demande, je ne cherche pas à dégager le plan global d'un texte pour le comprendre.	1 2 3 4	30	43 %
19. J'ai de la difficulté à retenir ce que je lis.	1 2 3 4	22	31 %
20. Avoir à lire un texte représente pour moi une tâche difficile.	1 2 3 4	13	19 %
21. Parce que j'ai des difficultés en lecture, je ne lis pas souvent (textes scolaires et autres)	1 faux 2 plutôt vrai 3 vrai 4 très vrai	49 13 5 3	70 % 19 % 7 % 4 %

22. Indique brièvement une difficulté que tu éprouves en lecture

- trop de temps pour lire; - Comprendre le texte;
- trouver l'idée principale; - misère à me concentrer;
- vocabulaire difficile;

Merci de ta collaboration!

Comment te rejoindre?

FICHE D'IDENTIFICATION

Ton nom: _____

Ton programme d'études: _____

Ton numéro de téléphone:
pendant l'année scolaire _____

Où peut-on te rejoindre facilement
au Collège le lundi matin? _____

à 8h30: local _____
à 9h25: local _____
à 10h15: local _____

PREMIERE PARTIE : LA LECTURE EN GENERAL.

INSTRUCTIONS: Ce test est une mesure de l'habileté à lire d'une façon générale.

Lire le texte de ce test de la façon dont on lit ordinairement un récit ou un article facile et intéressant.

Lire aussi rapidement que possible tout en comprenant ce qu'on lit. La lecture commence au signal de l'examinateur.

SIGNAL:

TOURNER LA PAGE ET COMMENCER

NOTE: Ce test a été créé par monsieur Marc Serrouya et normalisé par monsieur Yves Michaud du Collège de Rosemont.

DUNREA

Extrait de "Rue Deschambault", de Gabrielle Roy

1. Son étrange vie, belle à certaines heures mais si pénible, mon père la gardait fermée à notre curiosité. Il n'en parla jamais beaucoup à maman, ni à moi, encore moins aux voisins. Mais il en parla à Agnès qu'il appelait si doucement: Agnèze. Pourquoi et quand livra-t-il donc tant de son coeur à sa jeune fille déjà trop sensible? Elle garda longtemps secret ce que mon père ne s'était pas laissé aller à lui confier sans réticence. Un soir, elle en commença le récit... C'est peut-être que nous venions de nous plaindre que papa n'était guère liant. "Il l'était... il l'était... Oh! si vous saviez!" dit Agnès. Car c'était encore une chose singulière que, du vivant de mon père, nous disions de lui: "Il était..." en pensant sans doute à un autre lui-même disparu depuis des années.

2. En ce temps-là, papa était surtout satisfait de la colonie des Blancs-Russiens ou Ruthènes établis à Dunrea. Pour une raison que nous avons ignorée, il les appelait ses "Petits-Ruthènes". De toutes les colonies qu'il avait fondées, celle-ci prospérait le mieux. Elle n'avait encore que dix ans d'existence; c'est peu de temps pour faire d'un petit groupe d'immigrants illettrés et méfiants une colonie heureuse; et, de plus, pour essoucher, bâtir des maisons, et aussi installer Dieu avec des icônes, des cierges; tout cela et bien plus encore les Petits-Ruthènes l'avaient accompli. Ce n 'étaient pas des gens perdus d'ennui comme les Doukhobors—Agnès croyait se souvenir qu'ils étaient aussi des Slaves, sans doute de la Bukovine. Sûrement le passé comptait dans leur vie, un passé de profonde misère, mais l'avenir, un merveilleux et solide avenir, voilà surtout à quoi crurent les Petits-Ruthènes en arrivant au Canada. Et c'est ainsi que papa aimait les colons: tournés vers l'avant et non pas geignant tout le temps sur ce qu'ils avaient dû abandonner.

3. Agnès nous raconta que papa avait dit de sa colonie de Dunrea, qu'elle était comme une espèce de paradis; c'était le mot exact qu'il avait employé: un paradis.

4. Il devait parcourir dix milles de brousse, de savanes, de terres mauvaises toujours hantées par le vent, pour

atteindre Dunrea. Et, tout à coup, surgissaient des arbres de belle venue, des peupliers, des trembles et des saules, ainsi groupés qu'ils avaient l'air de former une oasis dans la nudité de la plaine. Un peu avant d'arriver à ce bouquet de verdure, déjà, disait mon père, on entendait l'eau courir et bondir. Car, entre ces arbres si verts et si bien portants circulait, presque cachée sous leurs pieds, une mince petite rivière qui s'appelait the Lost River. Est-ce bien papa, si sévère, si triste, qui a donné tous ces jolis détails à Agnès? Et pourquoi à elle, rien qu'à elle? "Cette Lost River, est-ce étonnant que papa l'aimât tellement! dit Agnès. Pensez: c'est lui qui l'avait faite, pour ainsi dire."

5. Un jour, au hasard d'une randonnée où il s'était égaré, papa était arrivé au lit desséché de cette rivière; des cailloux polis dans le fond, la disposition de quelques arbres marquaient qu'ici il y avait eu de l'eau. Et papa s'éprit de ce petit coin jadis herbeux, séduisant sans doute, et qui avec un peu de soin reviendrait à sa beauté ancienne. Il se promit d'y installer des colons travailleurs, de bons colons assez intelligents pour entrevoir ce qu'ils en pourraient faire avec de la patience et un peu d'imagination. Or, les Petits-Ruthènes, le jour où il les amena voir le lit de la Lost River comprirent tout de suite ce que papa aimait, ce qu'il voyait si clairement; ils décidèrent d'y rester. Et papa leur ayant recommandé de planter beaucoup d'arbres auprès de la Rivière Perdue, afin de retenir l'humidité du sol, ses Petits-Ruthènes firent comme il avait dit. Ainsi, d'année en année, la rivière donna plus d'eau, et elle eut à certains endroits jusqu'à six pieds de profondeur. Alors, d'eux-mêmes, toutes sortes d'autres petits arbres se mirent à pousser le long des berges et nouèrent leurs branches et firent comme un tunnel de verdure dans lequel coulait en chantant la Rivière Perdue. Car, même retrouvée, on continua à l'appeler la Rivière Perdue.

6. Et papa aurait dit à Agnès qu'il n'aimait rien tant que l'eau dans ses colonies. Dans cette Saskatchewan si pauvre en humidité, la résurrection d'une rivière était chose capitale. "Le feu, avait-il dit, la sécheresse sont les pires ennemis de mes colons; l'eau vive, leur plus grande amie."

7. Les Petits-Ruthènes, ayant eu confiance en la prédiction faite par papa que l'eau reviendrait ici, avaient bâti leurs maisons autour du lit desséché, si bien que, dix ans plus tard, toutes ces maisons se trouvèrent dans l'ombre douce et murmurante des arbres et de l'eau.

8. Papa, lorsqu'il descendait de son break et attachait sa jument, Dolly, au bord du puits de Dunrea, apercevait un ravissant paysage: éparses dans la verdure étaient à demi cachées une vingtaine de maisonnettes blanches au toit de chaume; autant de petites dépendances également propres, chaulées tous les printemps; puis des ruches, des pigeonniers, de légers abris de branches et de feuilles où en plein jour les vaches venaient s'abriter de la chaleur; et, à travers le village, se promenaient en liberté des bandes d'oies blanches qui l'emplissaient de leur bavardage amusant. Aux fenêtres, qui étaient petites et basses, elles avaient des géraniums rouges en pots. Et papa dit qu'après avoir galopé longtemps à travers un morne pays d'herbe épineuse, de sauvage végétation, rien ne paraissait plus avenant mais aussi plus inattendu que Dunrea. Et, chaque fois, il devait se frotter les yeux, avant de croire et de remercier Dieu.

9. Peut-être aussi, papa, en mettant le pied à Dunrea, éprouvait-il la grande joie d'avoir eu raison le jour où s'était révélé à lui l'avenir de ce petit coin de pays; et peut-être sa joie venait-elle encore plus de ce que ses Petits-Ruthènes l'eussent si bien suivi dans son rêve.

10. Aussitôt descendu de son break, papa se voyait entouré d'enfants; il leur tapotait la joue, leur tirait un peu l'oreille... chose assez curieuse, car, avec ses enfants, papa n'agissait jamais de la sorte... Mais peut-être ces enfants-là avaient-ils plus que nous confiance en papa; nous, nous voyions assez souvent le visage fatigué, déçu de papa; nous savions qu'il ne réussissait pas toujours; tandis que ces gens le croyaient doué d'un pouvoir presque surnaturel. Qui saura jamais ce que, parmi ses Petits-Ruthènes, papa ressentait d'aise, de certitude! Isolés, loin de tout autre village, ne parlant pas encore la langue de leurs voisins, ils devaient s'en remettre à papa totalement, et la confiance était entière.

11. Les oies, les poules, les dindons voletaient devant papa; et il marchait parmi toutes sortes de fleurs. Il disait que les fleurs chez les colons étaient le signe certain de la réussite, du bonheur. Or, chez ses Petits-Ruthènes, les pois de senteur grimpaient aux clôtures; de hauts tournesols viraient en rangs au soleil; des pavots clairs répandaient leurs pétales lisses que le vent éparpillait; les femmes mettaient des fleurs jusque sur les côtés du sentier qui, de la maison, aboutissait au petit cabinet d'aisance; et il paraît que papa avait ri de cet excès d'embellissement.

12. Mais papa était un homme sérieux, et tout d'abord il allait examiner les récoltes. Or, à des milles autour du village, c'était toujours aussi beau: les terres des Petits-Ruthènes étaient sans mauvaises herbes, bien travaillées; le blé, toutes les céréales, l'alfalfa, la luzerne, le trèfle, tout y venait admirablement. Dans la culture aussi, les Petits-Ruthènes avaient suivi l'idée de papa; leur ayant conseillé de ne pas trop forcer la terre pour en obtenir tout de suite de grosses récoltes, mais de pratiquer l'assolement, d'être patient, il avait été écouté. Et peut-être était-ce pour quoi il appelait sa colonie de Dunrea le paradis. N'y était-il pas obéi comme Dieu autrefois dans son paradis terrestre? Il avait confiance et jamais encore ne s'était trompé dans tout ce qu'il commandait à ses Petits-Ruthènes. Or, ces Petits-Ruthènes, précisait Agnès, n'étaient pas du tout petits; au contraire, presque tous étaient de grandeur moyenne, les uns même fort grands et vigoureux. Papa les appelait les Petits-Ruthènes pour une autre raison que celle de leur taille, mais dont Agnès ne se souvenait plus au juste. Toutefois, disait-elle, il paraît que dans leur regard très bleu il y avait encore comme une enfance.

SIGNAL:

TOURNER LA PAGE ET COMMENCER

QUESTIONS SUR "DUNREA".

INSTRUCTIONS: Lire l'énoncé. Choisir la réponse qui convient le mieux au texte même si on n'est pas d'accord.

On peut retourner au texte de lecture.

1- Premier paragraphe: L'idée principale de ce paragraphe est:

1. Le père parlait peu de sa vie sauf à sa fille Agnès.....
2. Le père se liait facilement d'amitié avec les étrangers.
3. Agnès est une fille très sensible.....
4. Agnès fait le récit des expériences de son père.....

Deuxième paragraphe:

2- Quelle était l'occupation du père?

1. C'était un paysan russe.....
2. C'était un responsable pour la création de nouvelles colonies agricoles.....
3. C'était un ministre du culte.....
4. C'était un colon.....

3- Les colons dont parle cette histoire sont d'origine

1. Américaine.....
2. Germanique.....
3. Slave.....
4. Indienne.....

4- Le père d'Agnès aimait en particulier les colons

1. Tournés vers le passé.....
2. Craignant Dieu.....
3. Doukhobors.....
4. Tournés vers l'avenir.....

5- Quatrième paragraphe: L'idée principale de ce paragraphe est:

1. Le père avait le caractère sévère et triste.....
2. Il n'y avait pas assez d'eau à Dunrea.....
3. Dunrea faisait partie d'une vaste région agricole prospère.....
4. Dunrea était une oasis de verdure entourée de terres plutôt pauvres.....

Cinquième paragraphe:

6- L'idée principale de ce paragraphe est:

1. Les Petits-Ruthènes plantent beaucoup d'arbres.....
2. Comment une rivière desséchée retrouve son eau.....
3. Les arbres forment un tunnel par-dessus la rivière.....
4. Le père découvre la Rivière Perdue.....

7- Visitant Dunrea pour la première fois, les Petits-Ruthènes

1. Hésitèrent beaucoup avant de s'y installer.....
2. Refusèrent d'y rester.....
3. Décidèrent tout de suite d'y rester.....
4. Furent heureux d'y trouver tant d'eau.....

8- Pour ramener son eau à la Rivière Perdue, le père recommanda aux Petits-Ruthènes de

1. Construire des digues le long des berges.....
2. Défricher les terrains.....
3. Assécher les marécages.....
4. Planter beaucoup d'arbres auprès de la rivière.....

9- Sixième et Septième paragraphe: Quelle était la prédiction du père?

1. L'eau reviendrait à la Saskatchewan.....
2. Le feu et la sécheresse détruiraient la colonie.....
3. La resurrection d'une rivière était impossible.....
4. L'eau reviendrait à la Rivière Perdue.....

Huitième paragraphe:

10- Choisissez un des quatre titres suivants pour ce paragraphe

1. Un amour de colonie.....
2. Les animaux de Dunrea.....
3. La végétation à Dunrea.....
4. Le père arrive à Dunrea.....

11- Le père se rendait à Dunrea

1. A cheval.....
2. A pied.....
3. En train.....
4. En une voiture tirée par une jument.....

12- Ce qui caractérisait particulièrement les maisons et dépendance de Dunrea était

1. Leur modernisme.....
2. Leur grande taille.....
3. Leur mauvais état d'entretien.....
4. Leur propreté et leur coquetterie.....

13- Dixième paragraphe: Chez lui, dans sa maison, le père

1. Tapotait la joue de ses enfants et leur tirait un peu l'oreille.....
2. Montrait souvent un visage fatigué et déçu.....
3. Remerciait Dieu de toujours réussir.....
4. Se croyait doué d'un pouvoir surnaturel.....

14- Onzième paragraphe: Choisissez le meilleur titre pour ce paragraphe:

1. De la volaille partout.....
2. Des fleurs partout.....
3. Papa s'amuse bien .....
4. Le père visite Dunrea.....

Douxième paragraphe:

15- Quel était l'état des récoltes?

1. Les terres avaient quelques mauvaises herbes.....
2. Les terres étaient très bonnes mais peu variées.....
3. Le blé poussait mieux que les autres céréales.....
4. Les récoltes étaient excellentes.....

16- Pourquoi le père appelait-il sa colonie de Dunrea le paradis?

1. C'est peut-être parce qu'il était écouté et obéi comme Dieu autrefois dans son paradis terrestre.....
2. C'est parce que cette région avait toujours été très fertile.....
3. C'est parce que les Petits-Ruthènes se croyaient au paradis.....
4. C'est parce que ce lieu s'était toujours appelé le paradis.....

17- Le père appelait ces colons des Petits-Ruthènes

1. Sans aucune raison valable.....
2. Car c'est ainsi qu'ils s'appelaient.....
3. En raison de leur petite taille.....
4. Car dans leur regard il y avait encore comme une enfance

Divers paragraphes:

18- Dunrea était

1. Une colonie du Nord de l'Alberta.....
2. Une oasis de verdure entourée de mauvaises terres.....
3. A l'origine un bouquet de verdure sans eau.....
4. Un vieux puits desséché.....

19- Les maisons des Petits-Ruthènes étaient

1. Faites en chaume.....
2. De couleur blanche.....
3. De couleur beige.....
4. Construites en aval du puits.....

20- Les Petits-Ruthènes communiquaient peu avec leurs voisins, car

1. Ils ne parlaient que le français.....
2. Ils n'avaient pas confiance dans les étrangers.....
3. Ils n'étaient pas cultivés.....
4. Ils étaient éloignés des autres villages.....

SIGNAL:

ATTENDRE AVANT DE CONTINUER

FEUILLE DE RÉPONSES

TEST DE LECTURE

Heure du départ:

Paragraphe 1:

Question 1 — 1 2 3 4

Paragraphe 2:

Question 2 — 1 2 3 4
Question 3 — 1 2 3 4
Question 4 — 1 2 3 4

Paragraphe 4:

Question 5 — 1 2 3 4

Paragraphe 5:

Question 6 — 1 2 3 4
Question 7 — 1 2 3 4
Question 8 — 1 2 3 4

Paragraphes 6 et 7:

Question 9 — 1 2 3 4

Paragraphe 8:

Question 10 — 1 2 3 4
Question 11 — 1 2 3 4
Question 12 — 1 2 3 4

Paragraphe 10:

Question 13 — 1 2 3 4

Paragraphe 11:

Question 14 — 1 2 3 4

Paragraphe 12:

Question 15 — 1 2 3 4
Question 16 — 1 2 3 4
Question 17 — 1 2 3 4

Divers paragraphes:

Question 18 — 1 2 3 4
Question 19 — 1 2 3 4
Question 20 — 1 2 3 4

Heure de la fin:

TEST BERROUYA: Nombre de réponses faites par les participants en 25 minutes.

71 participants

1-			
2-			
3-	1	participant	1.4%
4-	2	participants	2.8%
5-	3	participants	4.2%
6-	4	participants	5.6%
7-	1	participant	1.4%
8-	2	participants	2.8%
9-	3	participants	4.2%
10-	0	participant	—
11-	2	participants	2.8%
12-	4	participants	5.6%
13-	7	participants	9.8%
14-	1	participant	1.4%
15-	4	participants	5.6%
16-	3	participants	4.2%
17-	5	participants	7.0%
18-	1	participant	1.4%
19-	3	participants	4.2%
20-	25	participants	35.2%

18 personnes (22.2%) ont répondu à moins de 10 questions - ce qui est un indice de lenteur exagérée.

25 (35.2%) ont répondu aux 20 questions. En réalité ils avaient 25 minutes seulement pour répondre au test: un temps de 30 minutes aurait été plus raisonnable. Par contre cela a permis une discrimination des plus faibles en vérifiant leur performance en un temps restreint.

TEST SERROUYA: **Résultats obtenus sur 20.**

71 étudiants

0-	1	participant	a 0/20	1.4%
1-	1	participant	a 1/20	1.4%
2-	1	participant	a 2/20	1.4%
3-	1	participant	a 3/20	1.4%
4-	6	participants	ont 4/20	8.4%
5-	6	participants	ont 5/20	8.4%
6-	2	participants	ont 6/20	2.8%
7-	3	participants	ont 7/20	4.2%
8-	6	participants	ont 8/20	8.4%
9-	2	participants	ont 9/20	2.8%
10-	9	participants	ont 10/20	12.6%
11-	11	participants	ont 11/20	15.4%
12-	3	participants	ont 12/20	4.2%
13-	3	participants	ont 13/20	4.2%
14-	8	participants	ont 14/20	11.2%
15-	2	participants	ont 15/20	2.8%
16-	2	participants	ont 1 6/20	2.8%
17-	2	participants	ont 17/20	2.8%
18-	1	participant	a 18/20	1.4%
19-	1	participant	a 19/20	1.4%
20-	0	participant	a 20/20	——

La moyenne est de 9.7/20 soit 48.5%

. 22 étudiants ont obtenu plus de 60% soit 30.9% des participants.

. 38 étudiants ont obtenu 50% et moins soit 53.5%.

Il faut dire que cette clientèle regroupait des gens ayant 65% et moins en français au secondaire.

Protocole de passation

du test oral.

..*.*.*.*.*.*.*. .*

Salut

Tu auras à lire à haute voix un court texte. Ce test nous permet de détecter les difficultés de lecture que tu pourrais avoir. Après la lecture, je te poserai quelques questions brèves sur ce que tu as lu. Tu pourras consulter brièvement le texte.
Est-ce clair?

Si oui, voici le texte que tu as à lire. Je t'écoute.

- **Lecture**

- **Grille d'observation du test oral**

  A accès à la feuille.

- **Questions:**

  Résumer l'essentiel (mot) sur la feuille.

- **Brocher ensuite les 2 feuilles.**

DES JEUNES POUR QUI SONNE LE GLAS

Vincent, 23 ans, vient d'apprendre qu'il a le sida. Sylvain souffre d'une insuffisance rénale depuis l'âge de quatre ans. Il a aujourd'hui 18 ans. Pierre est venu au monde il y a 22 ans, avec la fibrose kystique. Tous trois sont condamnés. Selon qu'ils viennent de l'apprendre ou le savent depuis toujours, leur appréhension de la mort sera différente. De la première minute du diagnostic jusqu'au dernier moment, ils lutteront de toutes leurs forces pour la vie. Avec, toujours, l'espoir de vaincre la mort. Une sorte de pensée magique qui veut qu'à la fin, les gentils sortent gagnants...

Dans son livre "Les étapes de la mort", Elisabeth Kubler-Ross décrit les cinq étapes de cheminement de l'être humain vers la mort. La première des étapes étant celle de la négation et de l'agressivité, la seconde celle de l'apathie. On aménage ensuite son quotidien pour continuer de vivre, puis c'est le renoncement à la lutte et enfin la régression vers la mort. En fait, on meurt comme on a vécu. Plus on aura développé notre endurance aux frustrations. Mais jamais facile. Contrairement à la croyance populaire, aucun des intervenants interviewés n'a connu de jeunes qui se sont suicidés en apprenant le diagnostic d'incurabilité. Tous veulent combattre.

N.B.: Le souligné ci-haut indique l'endroit où la phrase a été amputée à dessein. Le lecteur attentif devait montrer une réaction à cet endroit, manifester qu'il y avait problème quant à la structure et au sens de la phrase.

GRILLE D'OBSERVATION - TEST ORAL

	Faible	Moyen	Fort
- Rythme de lecture	1	2	3
- Intonation - Sens	1	2	3
- Ponctuation	1	2	3
- Enfarges (blocage pour lire un mot)	1	2	3
- Titre	1	2	3
- Concentration apparente	1	2	3
- Sûreté de la voix	1	2	3
- Distance physique (yeux - feuille)	1	2	3
- Tremblements	1	2	3
- Conscience d'un manque de mots	1	2	3

QUESTIONS - TEST ORAL

NOM DE L'ÉTUDIANT(E) _____

5. Excellent 4. Bon 3. Moyen
2. Faible 1. Très faible

SUJET	1 2 3 4 5	RÉSUMÉ DE LA RÉPONSE
Quel est le sujet de ce texte?	1 2 3 4 5	
Mentionne une idée tirée du livre de Kubler-Ross.	1 2 3 4 5	
Quelle est, selon le texte, l'attitude générale des jeunes atteints de maladie incurable?	1 2 3 4 5	
Que signifie le mot "apathie" dans le texte?	1 2 3 4 5	
Complète cette phrase "Plus on aura développé notre endurance aux frustrations, plus ce sera _____ de mourir."	1 2 3 4 5	

ÉCHELLE

1- **Très grande difficulté à cerner le sujet.**

- Du mot à mot lu - relu
- Difficulté de sens

2- **Faible.**

Retrouve l'essentiel dans le texte après hésitations et erreurs.

3- **Moyen.**

Avec le texte, ne fait pas d'erreur.... mais délai long.
Quelques imprécisions.

4- **Bon.**

Exact.
Avec consultation légère du texte.

5- **Excellent.**

Très juste
sans consultation.

RÉSULTATS DU TEST ORAL

Expression: (lecture elle-même)	Forts Moyens Faibles	23 30 17	33% 43% 24%	Sur 70 étudiants
Compréhension (réponses aux 5 questions)	Forts Moyens Faibles	16 28 26	23% 40% 37%	Sur 70 étudiants

- **En expression: difficultés les plus fréquentes:**
  - rythme de lecture saccadé, entrecoupé.
  - intonations qui ne correspondent pas au sens ou qui ne respectent pas la ponctuation.
  - beaucoup d'hésitations, de bafouillage dans la prononciation des mots.
  - personne ou presque ne s'est rendu compte que des mots avaient été enlevés dans une phrase.

    N.B.: Dans les rencontres individuelles pour reviser les tests, certains étudiants ont dit qu'ils avaient remarqué que ça clochait mais n'avaient pas osé le dire. Peut-être était-ce un piège trop accentué dans les circonstances?
  - la plupart étaient assez stressés de devoir lire à haute voix devant quelqu'un: le taux de nervosité était assez élevé!

- **En compréhension: difficultés rencontrées:**
  - Difficulté à préciser le sujet du texte: réponses trop vagues ou trop partielles.
  - Très peu de personnes ont pu définir en leurs mots ce que veut dire "apathie"! C'est considéré comme un mot difficile.

- La cinquième question demandait de compléter la phrase: plusieurs ont exprimé le sens contraire de ce qui devait être.
- Pour plusieurs la nervosité, la nécessité de bien se concentrer sur le côté oral (intonations, élocution, respect de la ponctuation) leur a fait perdre de vue le sens. Après la lecture, ils ne se souvenaient plus de rien, incapables de coordonner en eux l'expression orale et la compréhension du contenu.

REMARQUES:

- Un bon lecteur en général va synchroniser la compréhension du texte à l'expression orale lorsqu'il lit à haute voix. Nous avons rencontré, dans nos observations, des phénomènes bizarres: 2 spécimens en particulier qui lisaient très bien oralement mais qui n'avaient rien compris et rien retenu du texte. Plusieurs nous disent qu'ils doivent relire une 2° et 3° fois pour réussir à comprendre.

- Certains lecteurs lisent très lentement, avec pas mal d'enfarges mais ont finalement une assez bonne compréhension.

- A peu près aucun des jeunes ne savaient ce que veut dire "le glas". Donc le titre "Des jeunes pour qui sonne le glas" ne se raccrochait pas à un bagage de significations précises. Sonner le glas est une expression d'une autre époque! En tous cas ça ne fait pas partie du vocabulaire des jeunes rencontrés.

ANNEXE 5

ENTENTE SUR LE PROJET

D'AIDE EN LECTURE

* *

LE RESPONSABLE DE CE PROJET S'ENGAGE:

- à respecter la confidentialité des dossiers
- à fournir à l'étudiant(e) un projet concret d'exercices pour l'aider à améliorer sa qualité de lecture
- à fournir à la fin des opérations une attestation du perfectionnement de l'étudiant(e) qui a participé au projet.

DE SON CÔTÉ, L'ÉTUDIANT(E) S'ENGAGE:

- à faire un effort pour améliorer ses performances en lecture
- à participer de façon assidue aux activités qui lui seront proposées selon son horaire à raison d'une heure par semaine sur une période de 12 semaines.

SIGNATURES:

_____

ÉTUDIANT

_____

RESPONSABLE

LE SUICIDE CHEZ LES ADOLESCENTS.

par François Barbeau.

NOTRE SOCIETE TOUT ENTIERE EST EN CRISE D'ADOLESCENCE.

Le Devoir, mercredi 10 sept. 1986.

Par 1 Dans son petit bureau de l'hôpital de Montréal pour enfants, le Dr. Mounir Samy réfléchit quelques instants avant d'expliquer pourquoi les adolescents se suicident. A travers ses lunettes, ses yeux pénétrants fixent de longs instants un point invisible, puis son regard retrouve sa mobilité. Poser la question de cette façon, répond-il, sous-entend que le suicidé ne veut pas vivre, et c'est prendre quelque chose pour acquis, c'est une façon très rationnelle de voir les choses alors que le comportement humain, à un âge de turbulence, à un âge excessif comme celui de l'adolescence, n'est justement pas rationnel. On ne peut pas parler de cause à effet.

Par 2 Le Dr. Samy n'est pas en terrain inconnu. Psychiâtre de formation, il a ouvert à l'hôpital de Montréal pour enfants le premier centre au Canada d'intervention en cas de crise suicidaire qui s'adresse à des adolescents. Dans ses propos, une phrase est particulièrement troublante: " L'alternative à la tentative de suicide est simple: il suffit de pouvoir parler à quelqu'un."

Par 3 On peut à prime abord, dit-il, faire une distinction assez importante entre les comportements suicidaires qui peuvent prendre forme de gestes, de tentatives ou de menaces. Le Dr. Samy regroupe dans cette catégorie les adolescents pour qui le suicide est une façon ultime de forcer, de causer, de provoquer, d'inciter des changements dans leur environnement qui est sourd , inexistant, vacant. Mais il n'y a pas d'explication simple au suicide des adolescents, poursuit-il. On ne peut que chercher à comprendre le phénomène, notamment pour ce qui a trait au Québec, " province qui peut revendiquer le championnat du monde des suicides chez les adolescents.

Par 4 Le Québec, poursuit le Dr. Samy, est l'une des sociétés qui a connu les plus grands changements fondamentaux dans la plus brève période de temps, équivalente à une génération et demie. Ces changements ont pris de court les parents de ces adolescents, parents qui sont eux-mêmes encore à la recherche de leur identité. En somme, les adolescents se sont retrouvés dans une société en pleine crise d'adolescence. On peut définir l'adolescence comme cette période de

la vie durant laquelle il est possible de mettre de côté tous ses acquis pour faire l'expérience de son autonomie, de son émancipation, pour ensuite revenir à ces acquis. Mais si toute la société passe elle-même par une crise d'adolescence, l'adolescent se trouve trahi, il revient à une famille qui a rejeté ses valeurs, ses principes, à une famille qui se remet en question, à une société dans laquelle se trouvent désuets même les sentiments de patriotisme.

Par 5 Le Dr. Samy est très frappé par la grande liberté dont jouissent les adolescents du Québec, du Canada, de l'Amérique en général, une liberté, note-t-il , plus grande que celle dont peuvent jouir de nombreux adultes sur la planète. Les adolescents québécois, donc, sont libres, mais ne possèdent aucune autonomie. Voilà le coeur du probleme, cette incongruité entre le degré de liberté et le manque d'autonomie. La liberté sans l'autonomie, c'est la fragmentation.

Par 6 Le plus gros handicap de nos jeunes, estime-t-il, c'est qu'on ne leur a pas appris à tolérer, à accepter l'effort, à tolérer la souffrance mentale, la frustration, à travailler pour des buts à long terme. On a cherché à inculquer à ces enfants, qui sont devenus adolescents, qu'il est possible d'apprendre en jouant (apprenez les mathématiques en jouant, l'anglais en jouant) et on leur a menti, puisque, pour apprendre, il faut faire des efforts, des compromis. Et voila que ces jeunes pensent que, s'ils n'ont rien appris, c'est qu'ils sont stupides.

Par 7 D'autre part, les systèmes décisionnels de notre société sont si complexes, constate le Dr. Samy, qu'aucun adulte n'a l'impression d'exercer la moindre influence sur la société, à plus forte raison aucun adolescent, d'où un sentiment d'impuissance.

Par 8 Après quelques secondes de réflexion, il enchaîne sur l'effritement de la société, sur la relation entre l'attitude de cette société vis-à-vis l'avortement et le suicide, attitude fondée, selon lui, sur le principe selon lequel la vie n'est pas une valeur absolue, attitude qui accorde plus d'importance à la qualité de la vie qu'à la vie elle-même, et qui pourrait se résumer ainsi: La vie ne vaut pas la peine d'être vécue si je ne peux pas bien la vivre. Il n'y a pas de suicide, pas d'avortement dans les camps de réfugiés palestiniens, fait-il remarquer, parce que si on touche à la vie, la cause tout entière d'un peuple est amoindrie.

Par 9 Pour le Dr. Samy, il est surtout important de ne pas banali

le suicide. Il ne faut pas en parler tant et tant que les gens viendront à le trouver normal. On a banalisé tout le reste,dit-il, mais il faut que le suicide reste mystifié, parce qu'il est incompréhensible. Après tout, rappelle-t-il en citant Camus, le suicide est la seule question philosophique qui compte.

Par 10 En plus des changements fondamentaux dont ils sont les témoins dans la société québécoise, explique encore un Dr. Samy intarissable, les adolescents baignent maintenant dans une culture spatiale, par opposition à une culture temporelle. Autrement dit, ils sont de cette culture qui n'est pas fondée sur la mémoire, qui ne fait pas de lien direct entre le passé, le présent et l'avenir mais qui compte sur l'immédiat. Or l'identité a besoin de liens qui s'étendent dans le temps, et la culture spatiale n'est pas intégrée dans le temps. La vie des adolescents n'est qu'une continuité de moments présents qui n'ont pas de sens, qui ne peuvent être reliés les uns aux autres, donc une discontinuité perpétuelle.

Par 11 Un autre facteur entre en ligne de compte, la passivité dans laquelle l'individu est acculé par l'Etat Providence, qui s'immisce à tous moments dans la vie des Québécois pour tenter de les soulager de tous leurs problèmes, comme si la vie tout entière était un fardeau, jouant ainsi le rôle qui était dévolu autrefois à la cellule familiale. Les liens familiaux s'affaiblissent à chaque fois que l'Etat se met à jouer le rôle de la famille, déplore le DR. Samy.

Par 12 Et la preuve de l'affaiblissement de ces liens de famille, il la constate à l'hôpital: les adolescents suidicaires, dit-il, sont de moins en moins susceptibles d'être accompagnés de leurs parents quand ils arrivent ici. Il faut que nous exigions la présence des parents, et ces derniers refusent souvent de venir au chevet de leur fils ou de leur fille, fille qui vient d'attenter à ses jours.

Par 13 C'est donc cet affaiblissement des liens de la famille et cette discontinuité dans leur vie qui rend les adolescents si vulnérables au suicide. Pour illustrer cette vulnérabilité, le Dr. Samy rappelle que 80 % des tentatives de suicide des adolescents de 14 à 19 ans sont le résultat d'une peine d'amour, de la rupture d'une relation, qui peut avoir été de courte durée. Pour ceux dont toute la vie n'a été qu'une série de discontinuités, cette rupture est intolérable.

Par 14 Quatre-vingt dix pour cent des adolescents qui font des tentatives de suicide, note le Dr. Samy, ne veulent pas mourir: ils

font d'ailleurs des tentatives qu'on appelle bénignes ou moyennes. Ils n'en éprouvent pas moins une détresse mentale au moins égale sinon plus grande que celle que connaissent les adolescents qui s'enlèvent la vie.

Par 15 Le suicide est-il une maladie mentale? Non, répond-il, mais c'est un acte qui peut être le symptôme d'une maladie mentale. Toutefois, la très grande majorité des adolescents qui cherchent à s'ôter la vie n'ont pas de problèmes psychiâtriques mais des problèmes d'ordre psycho-social ou familial.

Par 16 Le Dr. Samy a ouvert à l'hôpital pour enfants de Montréal une clinique d'intervention de crise suicidaire, la seule de son genre au Canada, où les jeunes gens qui contemplent le suicide sont invités à se présenter. Si personne n'écoute un suicidaire, la catastrophe est imminente. Pour lui, il est essentiel de provoquer la crise, si elle n'est pas encore déclenchée, parce que c'est à travers la crise qu'on peut arriver à des changements.

Fin.

QUESTIONNAIRE

Le suicide chez les adolescents

1- Par. 1 **L'idée principale de ce paragraphe est:**

1- Le Dr. Mounir Samy travaille dans un hôpital de Montréal.
2- Il ne faut pas poser la question du suicide à des jeunes qui ont tenté de se suicider.
3- On ne peut répondre à la question du suicide dans une optique rationnelle seulement.
4- L'adolescent est à l'âge de la turbulence.

2- Par. 2 **Selon le Dr. Samy, qu'est-ce qui peut empêcher un suicide?**

1- Se distraire en allant dans des "parties".
2- Réussir à communiquer avec une autre personne.
3- Contacter quelqu'un qui peut l'aider en lui prêtant de l'argent.
4- Faire de l'exercice et se tenir en forme.

3- Par. 3 **Quel est le sens des comportements suicidaires?**

1- C'est le signe que la personne est tannée de vivre.
2- C'est le signe que les adolescents sont perturbés.
3- C'est une façon de secouer un milieu qui ne tient pas compte du jeune.
4- Le comportement suicidaire n'exprime rien de précis.

4- Par. 4 **L'idée principale de ce paragraphe est:**

1- C'est toute la société qui est en crise d'adolescence.
2- Il y a beaucoup de changements dans notre monde actuel.
3- Les parents d'aujourd'hui n'ont plus de valeurs solides.
4- Les familles d'aujourd'hui ont renié leurs valeurs.

5- Par. 4 **L'adolescent se trouve trahi parce que:**

1- La famille et la société sont devenues trop matérialistes.
2- La famille et la société n'ont plus de valeurs clairement identifiées.
3- La famille et la société n'ont plus de fierté devant le drapeau canadien.
4- La famille et la société ont perdu les croyances religieuses d'autrefois.

6- Par. 5 **Quelle expression correspond le plus à "La liberté sans l'autonomie"?**

1- C'est être libre et être adolescent.
2- Je peux faire ce qui me plaît quand ça me plaît.
3- Ma liberté s'arrête là où commence celle d'autrui.
4- Ça ne sert à rien de faire des choix si je ne suis pas responsable de mes actes.

7- Par. 5 **Que veut dire le mot fragmentation?**

1- Séparation en plusieurs morceaux.
2- Addition de plusieurs parties d'un ensemble.
3- Capacité qu'a un corps de prendre de l'expansion.
4- Sentiment de frustration éprouvé par une personne qui ne se sent pas libre.

8- Par. 6 **L'idée principale de ce paragraphe est:**

1- Il faut faire des sacrifices pour réussir dans la vie.
2- Il faut apprendre à relaxer, à éviter le stress.
3- C'est possible d'apprendre des matières de classe par des jeux.
4- Les jeunes qui n'apprennent pas pensent qu'ils sont stupides.

9- Par. 8 **Quelle attitude le Dr. Samy reproche-t-il à notre société?**

1- On attache plus d'importance à la qualité de la vie qu'à la vie elle-même?
2- On est prêt à accepter l'avortement, donc on n'aime pas la vie pour elle-même.
3- On n'est pas prêt à sacrifier sa vie personnelle pour sauver celle d'un autre.
4- la majorité des gens croient que la vie vaut la peine d'être vécue.

10- Par. 8 **Pourquoi faire un rapport avec les camps de réfugiés palestiniens?**

1- Parce que le Dr. Samy est un pro-palestinien contre l'état d'Israël.
2- Parce que les réfugiés, même s'ils n'ont pas de belles conditions de vie, ont grandement l'espoir de survivre comme peuple.
3- Parce que, selon les statistiques, il y a très peu de suicides dans ces camps.
4- Parce que ce sont des gens qui ont souffert alors que nous nous lamentons le ventre plein.

11- Par. 8 **Quel rapprochement le Dr. Samy fait-il entre l'avortement et le suicide?**

1- Les deux sont des sujets tabous.
2- Il s'agit dans les deux cas de la mort d'un être humain.
3- Dans les deux cas, la mort est préférée à une qualité de vie jugée faible.
4- Les deux suscitent beaucoup de réflexions dans notre société.

12- Par. 9 **L'expression "banaliser le suicide" veut dire:**

1- Mettre tout en oeuvre pour bannir le suicide.
2- Cacher les suicides et ne jamais en parler.

3- Faire en sorte que le suicide devienne un phénomène ordinaire comme tant d'autres.

4- En faire une question philosophique qui soit une balise dans la vie des gens.

13- Par. 10 **Choisissez le meilleur titre pour ce paragraphe:**

1- Dr. Samy intarissable.

2- Les changements de la société québécoise.

3- Place aux découvertes spatiales.

4- Les adolescents et leur culture.

14- Par. 11 **L'individu devient passif parce que:**

1- L'état ne subventionne pas assez les études et les activités de loisir.

2- La famille s'occupe trop des jeunes enfants, les douillette trop.

3- On n'a plus besoin de faire d'effort pour gagner quelque chose.

4- L'état intervient trop dans la vie des gens pour les soutenir.

15- Par. 12 **Le fait que plusieurs parents refusent d'accompagner à l'hôpital leur adolescent suicidaire est la preuve que:**

1- Les liens familiaux se sont affaiblis et l'état a pris la place.

2- Les parents veulent que leur jeune prenne ses responsabilités par lui-même.

3- Les parents sont trop occupés parce que le père et la mère ont un emploi.

4- Le manque d'affection des parents est la cause de la tentative de suicide du jeune.

16- Par. 14 **Les adolescents qui tentent de se suicider:**

1- En resteront marqués pour le reste de leurs jours.

2- En réalité ne veulent pas en finir avec la vie.

3- Sont frustrés après coup parce qu'ils se sont ratés.

4- Éprouvent de grandes douleurs physiques.

GÉNÉRAL **Divers paragraphes**

17- **"Notre société est en crise d'adolescence", cela veut dire:**

1- Que notre société québécoise est en période de croissance rapide, de virage technologique.

2- Que le Québec est dans la période de la révolution tranquille.

3- Que la société passe par la puberté et donc découvre la sexualité.

4- Que la société se cherche, qu'elle n'est pas stable dans ses valeurs, qu'elle est en période de changements.

18- **Selon le Dr. Samy, quelle est la meilleure aide qu'on peut apporter à des adolescents suicidaires?**

1- Les écouter, prêter l'oreille à ce qu'ils ont à dire.

2- Leur organiser des loisirs pour se distraire.

3- Leur trouver du travail pour qu'ils aient de l'argent de poche.

4- Organiser des rencontres de parents pour qu'ils connaissent mieux la mentalité des adolescents.

19- **Sur qui repose la responsabilité des suicides chez les adolescents, selon ce texte:**

1- Principalement sur la famille.

2- Principalement sur les adolescents.

3- Principalement sur la société actuelle.

4- Principalement sur le groupe d'amis.

20- **Pourquoi les peines d'amour conduisent-elles souvent au suicide d'adolescents, selon le Dr. Samy?**

1- Parce que c'est très décourageant d'avoir une peine d'amour.

2- Parce que les jeunes sont vulnérables au suicide.

3- Parce que c'est un autre lien affectif rompu.

4- Parce que l'amour est une valeur importante pour eux.

FEUILLE-RÉPONSES

Le suicide chez les adolescents

Paragraphe 1:				
Question 1	1	2	3	4
Paragraphe 2:				
Question 2	1	2	3	4
Paragraphe 3:				
Question 3	1	2	3	4
Paragraphe 4:				
Question 4	1	2	3	4
Question 5	1	2	3	4
Paragraphe 5:				
Question 6	1	2	3	4
Question 7	1	2	3	4
Paragraphe 6:				
Question 8	1	2	3	4
Paragraphe 8:				
Question 9	1	2	3	4
Question 10	1	2	3	4
Question 11	1	2	3	4
Paragraphe 9:				
Question 12	1	2	3	4
Paragraphe 10:				
Question 13	1	2	3	4
Paragraphe 11:				
Question 14	1	2	3	4
Paragraphe 12:				
Question 15	1	2	3	4
Paragraphe 14:				
Question 16	1	2	3	4
Divers paragraphes:				
Question 17	1	2	3	4
Question 18	1	2	3	4
Question 19	1	2	3	4
Question 20	1	2	3	4

TEST ÉCRIT: **Le suicide chez les adolescents**

VALIDATION:

- 2 groupes hétérogènes d'étudiants, un de 30 et un de 32 personnes.

- Perception du degré de difficulté du texte:

Texte facile:	35.4%	-	22
Texte moyen:	51.6%	-	32
Texte difficile:	13 %	-	8

- Moyenne du temps de lecture: 8.9 minutes.

- Moyenne du temps pour répondre aux questions: 18.1 minutes.

  Donc pour évaluer les performances en lecture, donner 30 minutes maximum pour le test au complet.

- Performance moyenne: 13.8/20 - 70%. Parmi les meilleurs 2 ont eu 20/20, 3 ont eu 19/20, 6 ont eu 18/20 et 9 ont eu 17/20.

  Dans les plus faibles, 1 a obtenu 4/20, 1 a obtenu 6/20, 3 ont eu 7/20, 3 ont eu 9/20.

- Le groupe A, plus fort en classe que le groupe B a une moyenne de temps de lecture de 8 minutes par rapport à 9.9 minutes pour le groupe B.

  Fait bizarre et, après réflexion, pas si étonnant, le groupe A a mis plus de temps pour répondre aux questions soit 18.7 minutes par rapport à 17.6 minutes pour le groupe B.

  Notre interprétation: dans le groupe A, il y a plus de perfectionnistes, ils revisent et vérifient leur copie jusqu'à la dernière minute allouée afin d'obtenir le maximum des points, ils veulent que toutes leurs réponses soient bonnes. Dans le groupe B, on retrouve moins ce souci de la perfection.

Dans les activités d'analyse ou de synthèse faites en classe en rapport à la lecture, cette observation nous semble très pertinente. Les meilleures performances ne se trouvent pas le plus souvent chez les étudiants qui remettent leur copie les premiers!

. 13% des 62 répondants (8/62) n'ont pas eu le temps de répondre aux 20 questions du test en 30 minutes.

RÉSULTATS DU TEST:

Sur les 32 qui ont répondu au questionnaire, retenons le résultat des 21 étudiants qui ont participé activement au projet de lecture.

. De ce nombre,

27% ont moins de 10/20	-	50%
60% ont moins de 12/20	-	60%
40% ont plus de 12/20	-	60%
13% ont plus de 14/20	-	70%

La moyenne du groupe a été de 11.1/20 soit 55.5%.

. A la validation de ce test, la moyenne des groupes était de 13.8/20. Il faut donc conclure que 87% des 21 étudiants ayant participé au projet d'aide sont en dessous de la moyenne.

. 40% des 21 étudiants n'ont pas eu le temps de répondre aux 20 questions du test en 30 minutes.

ANNEXE 7

COLLÈGE DE LA RÉGION DE L'AMIANTE

PROJET DE LECTURE

QUESTIONNAIRE SUR TON APPRÉCIATION

JANVIER 1988

ROLAND HOULE

PRÉSENTATION

Nous demandons à nouveau ta collaboration pour nous permettre de finaliser le projet de lecture auquel tu as participé au dernier semestre.

Divers moyens ont été utilisés pour dépister les étudiants ayant des difficultés et, s'il y a lieu, pour les aider à développer des habiletés supérieures en lecture.

Nous désirons recevoir votre avis sur le projet et les moyens utilisés: vos opinions nous conduiront à mieux cerner les forces et les faiblesses du projet.

Tu es libre de donner ton nom ou pas. Nous nous engageons à respecter la plus totale confidentialité de tes opinions. Nous te remercions à l'avance de ta franche collaboration.

Roland Houle

Roland Houle

Questionnaire sur ton appréciation

PROJET DE LECTURE

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

1- **NOM: (Pas obligatoire)** _____

2- **Option-programme:** _____

3- **MOTIVATION:** Jusqu'à quel point étais-tu motivé à développer tes habiletés de lecture dans le cadre de ce projet?

1-	**Très peu motivé**	
2-	**Peu motivé**	
3-	**Moyennement motivé**	**44%**
4-	**Motivé**	**44%**
5-	**Très motivé**	**12%**

Jusqu'à quel point étais-tu motivé à bien réussir dans tes cours pendant la première session?

1-	**Très peu motivé**	**5.8%**
2-	**Peu motivé**	
3-	**Moyennement motivé**	**23.5%**
4-	**Motivé**	**70.5%**
5-	**Très motivé**	

Jusqu'à quel point étais-tu motivé à bien réussir tes cours en secondaire 4 et secondaire 5?

1-	**Très peu motivé**	**23.5%**
2-	**Peu motivé**	**5.8%**
3-	**Moyennement motivé**	**29.4%**
4-	**Motivé**	**23.5%**
5-	**Très motivé**	**17.6%**

4- Crois-tu que le fait de participer à ce projet de lecture a pu t'aider, ou te motiver, à réussir tes cours de première session au Collège?

1-	**Très peu aidé**	**16.6%**
2-	**Peu aidé**	**5.5%**
3-	**Moyennement aidé**	**16.6%**
4-	**Aidé**	**38.8%**
5-	**Beaucoup aidé**	**22.2%**

SECTION 1: **Le dépistage**

Pour répondre à cette section, encercle sur la feuille des réponses le chiffre correspondant à ton opinion, pour chaque question, à partir de l'échelle de réponses suivante:

1) **Très en accord**
2) **En accord**
3) **En désaccord**
4) **Très en désaccord**

		1	2	3	4
1-	C'est un moyen acceptable pour moi d'utiliser les résultats de français du secondaire V pour inviter les étudiants faibles (65 et moins) à passer un test de lecture. **Encercle le chiffre correspondant à ton opinion sur la feuille des réponses.**	45.1%	51.6%	3.2%	
2-	Le test écrit passé au début de la 1ère session (Dunres, tiré de Rue Deschambault de Gabrielle Roy) était un bon moyen d'évaluer tes capacités de lecture. **Encercle . . .**	33.2%	59 %	7.7%	
3-	Le test oral (Pour qui sonne le glas) permettait de bien évaluer tes capacités de lecture. **Encercle . . .**	41.9%	38.8%	16.1%	3.2%
4-	Le moment choisi (début de session) pour passer ce test de lecture (écrit et oral) était bien choisi. **Encercle . . .**	51.6%	32.2%	9.6%	6.4%
5-	Le temps accordé pour passer le test écrit nous permettait de démontrer nos capacités RÉELLES de lecture. **Encercle . . .**	29 %	52.6%	13.9%	4.2%
6-	Il a été intéressant que la participation au projet de lecture soit facultative (non pas obligatoire). **Encercle . . .**	62.3%	29 %	4.3%	3.3%

Parmi les moyens suggérés ci-après, indique ceux que tu considères acceptables ou inacceptables:

1) **En accord**
2) **En désaccord.**

		Accord	Désaccord
7-	Utiliser la moyenne des résultats obtenus en secondaire V. **Encercle . . .**	83.8%	16.2%
8-	Passer un test de lecture **à tous les étudiants** lors de l'inscription au Collège. **Encercle . . .**	45.1%	54.8%
9-	Passer un test de lecture aux étudiants faibles (65 et moins en français) lors de l'inscription au Collège. **Encercle . . .**	80.6%	19.3%

		Accord	Désaccord
10-	Offrir le projet de lecture à tous les étudiants afin qu'ils décident personnellement de passer ou non le test. Encercle . . .	87 %	13 %
11-	Obliger la participation au projet à partir des recommandations faites par un professeur (philo, français, par exemple). Encercle . . .	19.3%	80.6%

SECTION 2: **Les moyens utilisés**

(Seuls ceux qui ont participé aux rencontres individuelles avec Roland Houle répondent à cette section; les autres, répondez à la section 3).

Pour répondre à cette section, utilise l'échelle suivante:

1) Très en accord
2) En accord
3) En désaccord
4) Très en désaccord

		1	2	3	4
1-	Les rencontres individuelles de lecture avec la personne ressource m'ont aidé à mieux lire.	23.8%	71.4%	4.7%	
2-	Les exercices proposés pendant ces rencontres étaient efficaces.	33.3%	61.9%	4.7%	
3-	Le fait de travailler seul avec la personne ressource (plutôt qu'un petit groupe de 3 ou 4) était un moyen efficace.	61.9%	28.5%	4.7%	4.7%
4-	Une rencontre par semaine (1 heure) pour la lecture s'avérait acceptable dans mon horaire en début de session.	66.6%	28.5%	4.7%	
5-	Une rencontre par semaine (1 heure) pour la lecture s'avérait acceptable dans mon horaire en fin de session.	34.3%	5.7%	43.8%	15.2%
6-	J'aurais accepté de faire des exercices (1 heure/semaine) de lecture chez moi en plus de la rencontre avec la personne ressource.		28.5%	52.3%	19 %
7-	J'aurais accepté de participer à quelques rencontres de groupe portant sur la lecture.		33.3%	38 %	28.5%
8-	Le projet m'a aidé à mieux lire dans mes cours.	9.5%	66.6%	23.8%	
9-	Dans les rencontres, j'étais à l'aise de lire et d'expliquer ma compréhension.	47.6%	42.8%	9.5%	
10-	Les textes présentés dans les rencontres étaient suffisamment difficiles.	38 %	47.6%	14.2%	
11-	Le fait de lire à haute voix dans les rencontres m'a aidé à apprendre.	33.3%	52.3%	14.2%	
12-	Le fait que la personne ressource pose beaucoup de questions sur le texte m'a aidé à apprendre.	71.4%	28.5%		
13-	Faire des résumés de paragraphe m'a aidé à apprendre.	52.3%	47.6%		

Les questions suivantes t'interrogent sur ta motivation à participer au projet de lecture. Le projet était facultatif et tu as participé à toutes ou à une partie des rencontres. Nous te demandons de préciser les aspects qui t'ont motivé à partir de l'échelle suivante.

Cet aspect m'a
1) **Beaucoup motivé**
2) **Motivé légèrement**
3) **Peu motivé**
4) **Très peu motivé**

		1	2	3	4
14-	Les résultats obtenus aux tests de lecture passés en début de la 1ère session.	9.5%	61.9%	19 %	9.5%
15-	Le fait que les exercices donnés étaient pratiques.	28.5%	52.3%	14.2%	4.7%
16-	Le sentiment que j'avais de m'améliorer.	28.5%	71.4%		
17-	L'engagement écrit que j'avais pris. (Feuille verte signée au début des rencontres)	19 %	61.9%	9.5%	9.5%
18-	Je sentais vraiment des difficultés en lecture.	33.3%	38 %	9.5%	19 %
19-	Le fait que les rencontres étaient individuelles.	61.9%	28.5%	9.5%	
20-	Autres. Précise-les sur la feuille des réponses.				

- Pour un, un échec à l'examen de texte en secondaire V.

Les questions qui suivent portent sur les motifs pour lesquels tu t'es absenté à certains moments des rencontres. Qu'est-ce qui t'a influencé?

Cet aspect m'a
1) **Beaucoup influencé**
2) **Influencé**
3) **Peu influencé**
4) **Pas du tout influencé**

		1	2	3	4
21-	J'avais trop de travail scolaire.	29.4%	35.2%	17.6%	17.6%
22-	Je manquais de motivation.	5.8%	23.5%	35.2%	35.2%
23-	Je ne sentais pas que j'apprenais suffisamment.		17.6%	23.5%	58.8%
24-	J'ai oublié d'aller à la rencontre.	5.8%	11.7%	29.4%	52.9%
25-	Horaire de travail trop chargé en fin de session.	47 %	17.6%	11.7%	23.5%
26-	Horaire de travail trop chargé en début de session.	11.7%	11.7%	29.4%	47 %
27-	Autres raisons. Précise-les sur la feuille des réponses.				

- Covoiturage, doit partir:
étude d'un examen: panne d'électricité:
maladie: attente trop longue à la porte.

28- Au cours du projet de lecture, nous t'avons initié à divers moyens pour mieux lire. Nous te posons 2 questions sur chacun de ces moyens:

a) Ce moyen t'a-t-il aidé à mieux lire?

b) Utilises-tu ce moyen actuellement dans tes lectures scolaires?

	A			B		
	Aidé peu	Aidé légèrement	Aidé beaucoup	Utilise peu	Utilise à l'occasion	Utilise régulièrement
	1	2	3	1	2	3
1- Analyse du titre.	9.5%	71.4%	19 %	14.3%	52.3%	14.2%
2- Questionnement personnel sur le sujet avant de lire.	19 %	52.3%	28.5%	33.3%	52.3%	14.2%
3- Prévoir ce que l'auteur écrira.	42.8%	28.5%	28.5%	57.1%	14.2%	28.5%
4- Formuler des questions et tenter d'y répondre.	19 %	42.8%	38 %	23.8%	57.1%	19 %
5- Dégager l'idée principale d'un paragraphe.	8.7%	38 %	53.3%	19 %	57.1%	23.8%
6- Utiliser le dictionnaire.	15.2%	40 %	44.8%	10.5%	40 %	49.5%
7- Faire des phrases courtes pour résumer.		52.3%	47.6%	14.2%	57.1%	28.5%
8- Vérifier ta compréhension au fur et à mesure.	10.5%	21 %	68.5%	28.5%	33.3%	38 %
9- Clarifier le sens des mots.	9.5%	28.5%	61.9%	14.2%	52.3%	33.3%

29- Indique l'aspect que tu as le plus apprécié dans le projet de lecture?

- trouver les idées principales
- le fait de poser des questions (2)
- j'ai pu m'exprimer
- résumer des paragraphes
- clarifier l'idée de l'auteur (2)
- dégager l'idée principale d'un paragraphe (3)
- travail personnel avec la personne ressource (3)
- confidentialité
- bien décortiquer le texte en parties
- la simplicité et discussion sur un sujet intéressant (2)
- comprendre les textes (2)

30- Indique l'aspect que tu as le moins apprécié dans le projet de lecture?

- analyser les titres
- lire à haute voix (2)
- lire sur des sujets moins connus
- obligation d'y aller quand je n'en avais pas envie
- pas assez de temps
- le fait de venir à toutes les semaines
- pose beaucoup de questions différemment
- chargée - - > beaucoup de travaux scolaires et examens avec cela
- insistance d'avoir une bonne réponse à tout prix
- j'aurais aimé améliorer mon français écrit
- la patience pour m'améliorer.

SECTION 3

Tu n'as pas participé aux rencontres d'aide individuelle du projet de lecture. Nous désirons savoir si tu as éprouvé des difficultés de lecture pendant la première session au Collège.

1- Pendant la première session, as-tu éprouvé des difficultés de compréhension de certains textes scolaires?

1-	Très peu de difficultés	60%
2-	Difficultés légères	30%
3-	Difficultés importantes	10%
4-	Difficultés très importantes	—

Encercle sur la feuille des réponses le chiffre correspondant à ton opinion.

N.B.: Il faut prendre ces pourcentages avec un grain de sel car il ne s'est trouvé que 11 répondants pour cette section étant donné que les 21 autres sur les 32 répondants ont participé activement au projet.

2- Parmi les facteurs suivants, indique ceux qui peuvent avoir causé ces difficultés, s'il y a lieu.

L'échelle est la suivante: 1- Cause importante
2- Cause faible
3- Aucune influence

		1	2	3
2.1	Le contenu de la matière.		22%	78%
2.2	Le vocabulaire utilisé.	20%	50%	30%
2.3	La longueur des phrases.		22%	78%
2.4	Le degré d'abstraction (non concret) des idées.	18%	40%	42%
2.5	Le temps trop limité que j'ai mis pour lire le texte.	12%	24%	64%
2.6	Le temps trop court donné par le prof pour lire le texte.	20%	10%	70%
2.7	Difficulté à résumer un paragraphe.	30%	40%	30%
2.8	Difficulté à saisir l'idée principale.	20%	40%	40%
2.9	Lenteur de lecture.	10%	20%	70%

3- Aurais-tu souhaité participer au projet d'aide en lecture.

1-	Non, je n'en ai pas besoin.	38%
2-	Non, je n'avais pas le temps.	35%
3-	Oui, beaucoup.	27%

MEURTRIER à 17 ans

Sylvie Perron a remporté le premier prix du concours « Jeune idée pour aider les enfants mal aimés » avec un texte sur les fugueurs. « Meurtrier à 17 ans » est un autre texte de son cru.

par Sylvie Perron

Grand, les yeux bleus et un regard perçant, Éric, 20 ans, a belle apparence. « Est-ce que j'ai l'air d'un gars qui a fait ça? », demande-t-il nerveusement. Non, on ne peut croire qu'un peu avant sa majorité, il a tué un homme.

Il n'est pas seul dans ce cas. Une adolescente de 15 ans a assassiné son père pendant qu'il dormait. Un jeune a battu à mort un bambin de cinq ans. Gestes extrêmes et irréversibles.

Au Québec, en 1983, les statistiques indiquent qu'il y a eu cinq meurtres, huit tentatives de meurtre et deux homicides involontaires commis par des jeunes entre 12 et 17 ans.

Le jeune donne généralement une explication immédiate à sa conduite crimi-

nelle: « J'avais pas d'autre moyen de me protéger, il m'aurait dénoncé à la police. » — « Il était tellement monstrueux et violent, il faisait peur à toute la famille, tout le monde est content maintenant. » — « Je ne savais pas ce que je faisais. Il y avait comme les forces du mal en moi, et je devais m'en délivrer. »

Éric raconte: « Il me fallait absolument de l'argent, sinon j'allais capoter. J'suis allé chez un gars que je connaissais. J'savais qu'il y avait des choses à voler là. J'ai trouvé un prétexte pour rentrer. Au commencement, c'était pas pour le tuer, j'voulais juste me battre avec lui. Au juge, j'ai dit comme explication qu'il avait des tendances homosexuelles et qu'il voulait... Je voyais dans ses yeux quelque chose, pas qu'il voulait faire l'amour mais... » Plus loin Éric explique: « J'avais comme mentalité que les homosexuels n'ont pas le droit de vivre. »

Éric a frappé sa victime de plusieurs coups de couteau pour ensuite s'emparer du système de son. « Après, j'ai complètement craqué. Je suis allé raconter toute la vérité à ma famille, je braillais... », confie-t-il. Puis il s'est livré à la police.

Éric attribue sa rage à son passé délinquant, aux multiples bagarres auxquelles il a été mêlé et à ses problèmes accumulés avec les filles. « J'étais très jaloux. J'ai tenté deux fois de me suicider à cause de ça », livre-t-il.

UN REGARD VERS L'INCONSCIENT

Mais comment un geste aussi grave s'explique-t-il? L'acte criminel est le plus souvent déterminé par de puissantes motivations inconscientes. M. Jean Ducharme, éducateur senior à Boscoville, identifie, chez l'ensemble des jeunes meurtriers, un « pattern » homicidaire. « Le meurtre est comme une forme de fantasme que le jeune évoque. Il se raconte que s'il se trouvait dans une certaine situation, le meurtre serait la seule issue possible. Il est comme conditionné à un geste qui apparaît pour lui, de la légitime défense. C'est donc très différent d'un crime planifié. »

D'ailleurs, les propos d'Éric le confirment: « Moi je ne comprenais pas qu'on pouvait faire un vol sans arme. Je me disais si quelqu'un arrive... Je portais toujours un couteau et un poing américain sur moi. »

Contrairement à ce qu'on peut penser à première vue, le passé délinquant des jeunes meurtriers n'est pas très chargé et, dans certains cas, il n'y en a pas du tout.

Pour Bruno Cormier, directeur de la clinique de psychiatrie à McGill, l'homicide n'est pas un acte antisocial, mais l'aboutissement d'un conflit interpersonnel. Dans la majorité des cas, il est déterminé par un conflit entre deux personnes.

Par exemple, dans le cas d'un parricide, le docteur Claude Marquette, psychiatre pendant de nombreuses années à l'unité des adolescents de Pinel, déclare: « Il faut aller plus loin que l'hypothèse classique du père abusif, terroriste ou alcoolique, et du jeune cow-boy justicier. Il faut aussi regarder la relation du jeune avec l'autre parent. Un jeune me racontait: 'La preuve que cela allait tellement mal avec mon père: je l'ai tué'; ainsi il n'a jamais admis que le problème était avec sa mère. Cet acte libérateur permettait de mettre le conflit encore plus à distance. »

Les spécialistes s'entendent pour conclure que c'est un ensemble de facteurs, d'expériences de frustrations précoces dans la vie du jeune, qui favorise l'apparition de cette charge agressive.

« Mais le problème c'est que le jeune n'est pas conscient qu'il vit de la tension, il la nie, jusqu'à ce que survienne un acte aussi violent », déclare Monsieur Ducharme. Ce mécanisme de négation semble être la caractéristique la plus déterminante d'un tel passage à l'acte.

Le conflit ou le rappel du conflit apparaît alors tout à coup tellement grand que le jeune se voit envahi de pulsions qui dépassent sa pensée. Éric dévoile: « Je ne sais pas ce qui est sorti de moi à ce moment-là, j'ai senti vraiment une affaire diabolique. »

À ce moment, le jeune perd partiellement le contact avec la réalité. « La menace qu'il ressent est plus de l'ordre de l'imaginaire que de la réalité », explique Monsieur Ducharme.

Ces circonstances provoquent chez le jeune une telle charge émotionnelle qu'il s'empare habituellement d'un objet à portée de sa main pour frapper.

APRÈS COUP

On observe qu'immédiatement après l'agression, les auteurs ressentent une certaine détente. Ils reconnaissent facilement leur crime et s'avouent même coupables. Ils sont prêts à accepter les conséquences de leur acte, mais continuent à croire que c'était pour eux la seule chose à faire. Ces jeunes démontrent une tendance marquée à minimiser leur délit, à rationaliser et à banaliser leur geste.

Éric exprime: « J'ai un autre problème, je veux toujours justifier mes gestes. Mais même si j'avais une bonne raison... Personne n'a une bonne raison pour faire ça. »

Pour Monsieur Ducharme, le jeune coupable d'homicide bénéficie, au bout de la ligne, d'un excellent pronostic de

rééducation parce que ce crime demeure la seule offense qui ne peut être niée... On peut désavouer ou atténuer beaucoup de faits, mais on ne peut nier que, dans le cadavre, la vie ne reviendra jamais. Ainsi l'homicide va forcer son auteur à passer à travers un processus de deuil. Le jeune sait que même en faisant tout ce qui est en son pouvoir pour réparer son acte, il ne pourra jamais redonner la vie. D'où l'importance de la rééducation pour éviter que la culpabilité devienne trop écrasante et qu'elle aboutisse au suicide.

Pour le docteur Marquette, le suicide survient parce que le jeune meurtrier retourne sa rage contre lui-même et que, rempli de désespoir, il ne voit pas d'autre issue que de mourir lui-même.

Quelles qu'en soient les raisons, plusieurs des jeunes envoyés automatiquement en prison avant 1970 tentaient de se suicider.

La situation, semble-t-il, s'est modifiée à la suite d'initiatives de différents responsables. Boscoville, entre autres, a entrepris une expérience de rééducation très prometteuse.

Aujourd'hui, il est devenu plus rare qu'un jeune soit renvoyé par le juge devant un tribunal pour adultes — Seulement trois des 15 crimes les plus violents commis par des jeunes en 1983 l'on été. Avant d'avoir recours à cette procédure exceptionnelle, le juge doit tenir compte de la gravité et des circonstances du crime, des antécédents judiciaires et de la personnalité du jeune, de l'existence de moyens de traitement et de réadaptation. Il ne peut fonder sa décision de renvoi que s'il estime qu'elle s'impose dans l'intérêt de la société et compte tenu des besoins de l'adolescent. Une évaluation psychosociale est toujours fournie avant que la décision ne soit rendue.

Nancy Moreau, substitut du procureur de la Couronne de la région de Montréal, affirme: « L'optique des juges est vraiment de rééduquer et de tenter de réchapper ces jeunes afin d'éviter de les retrouver au niveau adulte; c'est également le point de vue des autres substituts du procureur. »

Les meurtriers de moins de 18 ans tombent sous le coup de la *Loi sur les jeunes contrevenants*. Déjà, cette loi fait l'objet de plusieurs critiques. Par exemple, elle limite la mise sous surveillance à un maximum de trois ans. Certains procureurs jugent cette sentence insuffisante dans des cas de meurtre, surtout quand on sait que la même infraction peut entrainer, pour un adulte, un emprisonnement à vie avec possibilité d'une libération après 25 ans de pénitencier. Madame Moreau précise: « Objectivement c'est pas long, mais travailler à sa rééducation en centre d'accueil ce n'est pas faire du temps. Pour un adolescent, vivre en centre de 16 à 19 ans, c'est beaucoup.

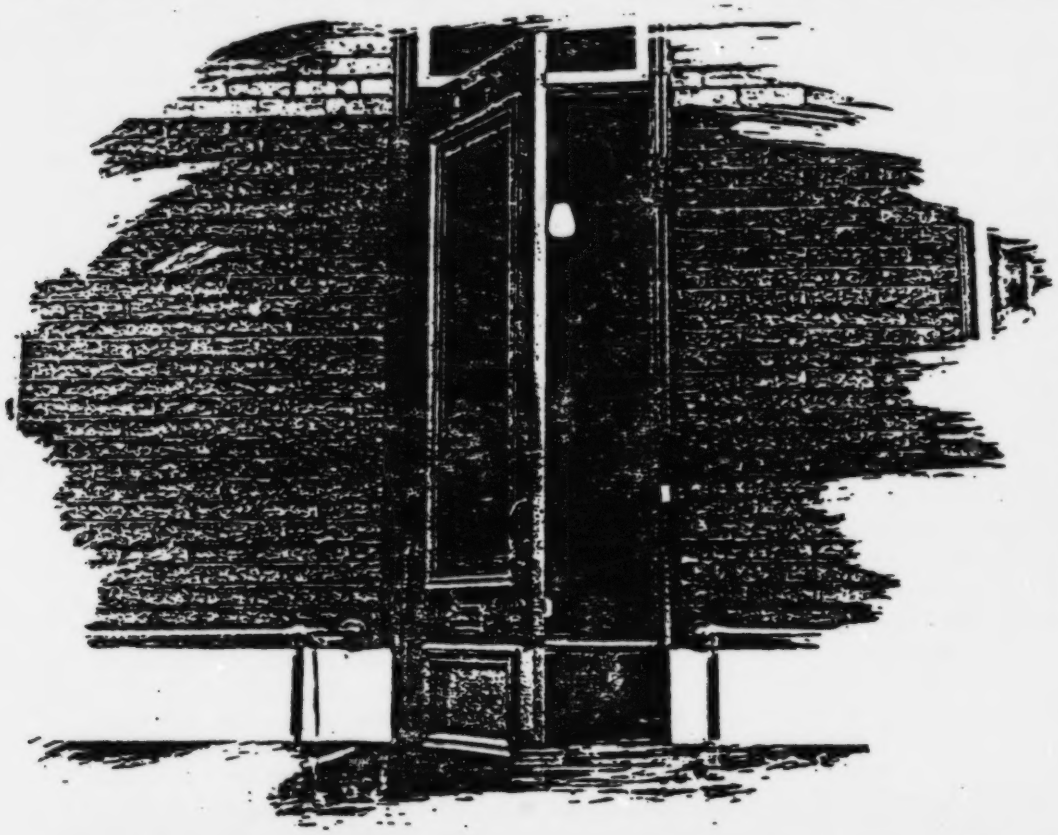
« Pourtant, poursuit-elle, on ne voit pas pourquoi on devrait spécifier un maximum. Pourquoi ne pas laisser à la discrétion de la cour le choix de décider, en tenant compte des intérêts du jeune et de la société. De toute façon, il y a automatiquement une révision de la sentence après un an. »

Madame Moreau ajoute que le jeune sera déféré si on juge que le centre d'accueil ne peut plus l'aider. Mais dans quelle mesure peut-on décider qu'un centre d'accueil ne peut l'aider? D'autant plus que les perspectives de rééducation de jeunes meurtriers s'avèrent encourageantes plus souvent qu'autrement. En effet, les jeunes respectent les règles du centre d'accueil et sont d'excellents participants dans les activités.

Éric a eu la chance de ne pas se rendre au tribunal adulte. « Madame la juge, je sais que j'ai des problèmes et je veux les résoudre », a-t-il dit pour se sauver. Intelligent, Éric termine son séjour à Boscoville.

Depuis quelques mois, il travaille dans une boutique du centre-ville. Bientôt, il ira en appartement supervisé.

LES FUGUEU



En 1984, à Montréal seulement, on a enregistré 3 454 fugues. De ce nombre, 360 étaient faites par des moins de 10 ans.

MOI AUSSI J'EXISTE !

Justice
Avril 1986

P.1 — ous sa photo, en première page du journal, on avait écrit « Disparue ». Suivait le signalement de l'adolescente de même qu'une description sommaire des circonstances entourant son départ de la maison familiale.

P.2 Natacha s'était enfuie de chez elle un mois plus tôt. Malgré l'avis publié dans le journal et la trouille que cela lui inspirait, elle n'avait pas l'intention de rentrer.

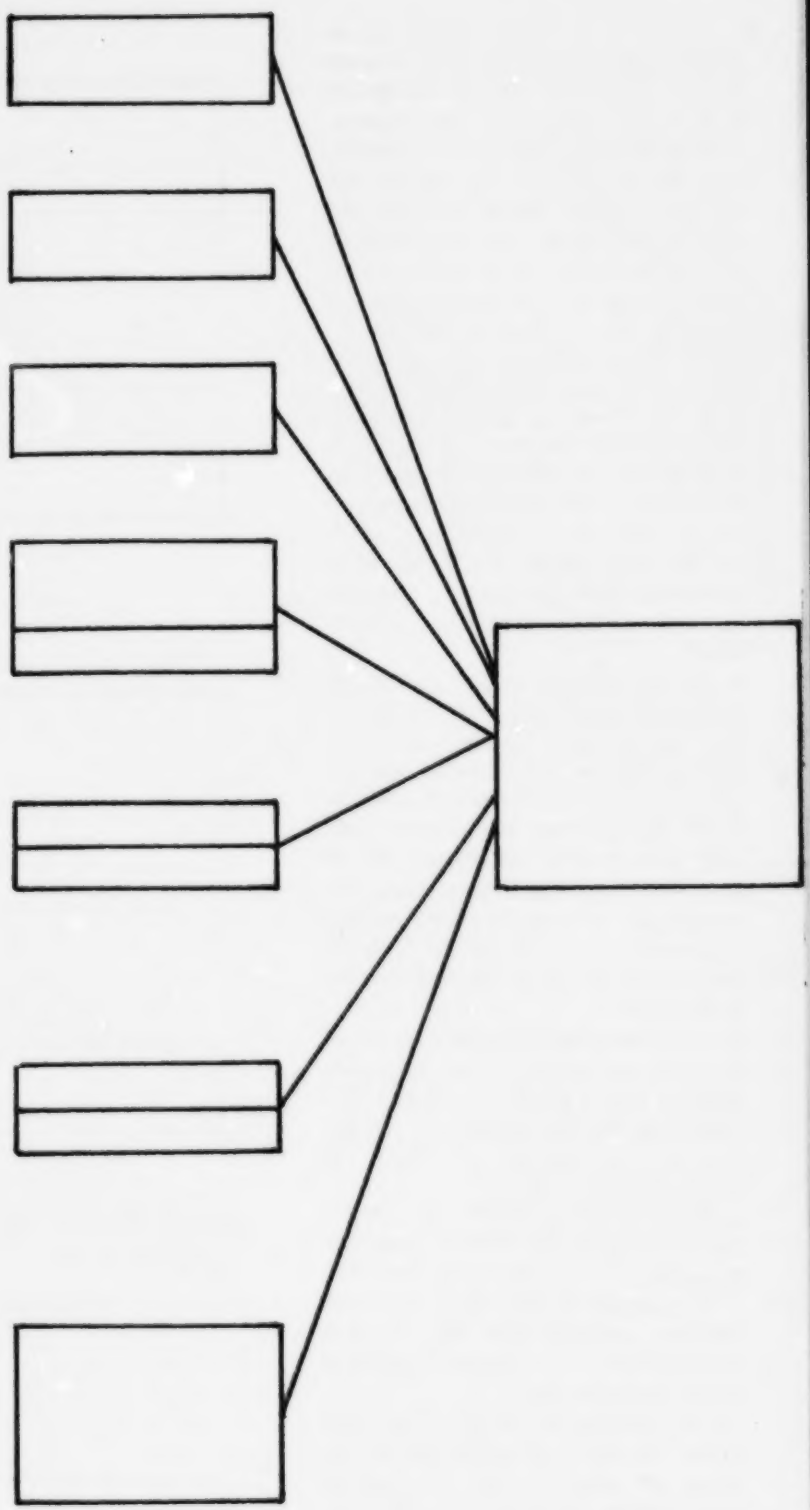
P.3 Pourtant, elle en arrachait. La fugue, en plein hiver, à 15 ans, sans argent, sans endroit où aller, c'est pas tout à fait la vie rêvée. « Faut pas se faire d'idées, dit-elle, les gens ne te gardent pas pour rien. »

P.4 Elle a d'abord abouti chez une amie, une fille gentille qui a consenti à l'héberger pendant quelques semaines. Puis elle s'est ramassée avec Toto et sa gang, des petits trafiquants, le genre agressif. « J'ai été battue, je me suis fait violer. J'ai tout eu. »

P.5 Elle a été partie deux mois. Un an plus tard, elle raconte son histoire d'un ton posé, ne négligeant aucun détail, nullement gênée par mes questions. Blonde, les cheveux amidonnés par le gel, les jeans serrés, Natacha a l'air d'une fille en santé et en beauté comme on en voit sur la couverture des magazines.

P.6 Comme tous les adolescents, elle se cherche. Plus que les autres, elle a du mal à se trouver. Enfant ping-pong, elle a été ballottée de parents adoptifs en oncle compréhensif, de centre d'accueil en foyer d'hébergement, pour se retrouver aujourd'hui « toute seule, sans parent, sans ami ».

P.7 Au moment de sa grande fugue (il y en avait eu d'autres avant), elle arrivait d'un séjour de deux mois chez sa mère naturelle qu'elle avait fini par retrouver après maintes recherches. Tout espoir bu, ce fut l'échec. Où aller? Chez sa mère adoptive? Elles ne s'étaient jamais entendues. Chez son père adoptif (ses parents adoptifs sont divorcés)? Il n'avait ni la place ni les moyens financiers de la recevoir. Alors, elle a entrepris cette fugue désespérée.



UN SENTIMENT DE REJET

8- À tort ou à raison, beaucoup de jeunes fuguent parce qu'ils se sentent rejetés. On ne les met pas carrément à la porte, mais c'est tout comme. « Je ne suis pas capable de lui parler, elle me crie toujours des bêtises, elle me dit tout le temps que je suis folle », dit Sophie, une récidiviste de 13 ans en parlant de sa mère récemment déchue de son autorité parentale. « Je fais des fugues pour ça. »

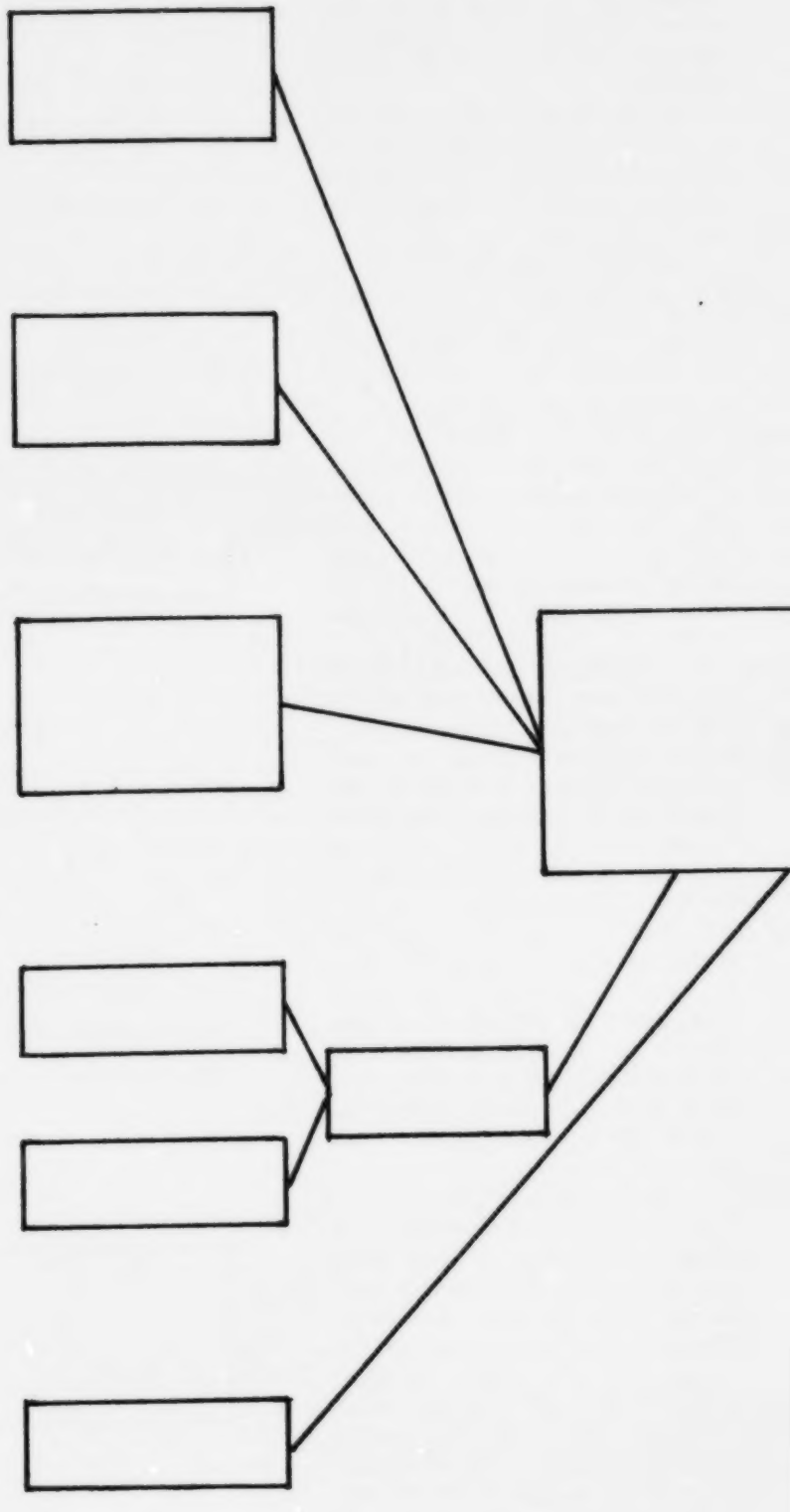
9- La fugue, affirment les spécialistes, est le symptôme d'un malaise dont la source se trouve généralement dans la famille. « À peu près tous les auteurs relient la fugue d'un adolescent à des problèmes familiaux dus à l'atmosphère familiale », peut-on lire dans l'étude du Comité de la protection de la jeunesse du Québec: *La fugue du foyer familial à l'adolescence.*

10- En cette époque de pots cassés, les difficultés familiales sont multiples. Les fugues aussi. En 1984, à Montréal seulement, les données statistiques de la police révèlent un total de 3 454 fugues chez les mineurs dont 360 concernaient les moins de 10 ans. Aux États-Unis, une étude entreprise en 1975 rapportait qu'un jeune américain sur 10 âgé de 12 à 17 ans avait fugué au moins une fois du foyer familial.

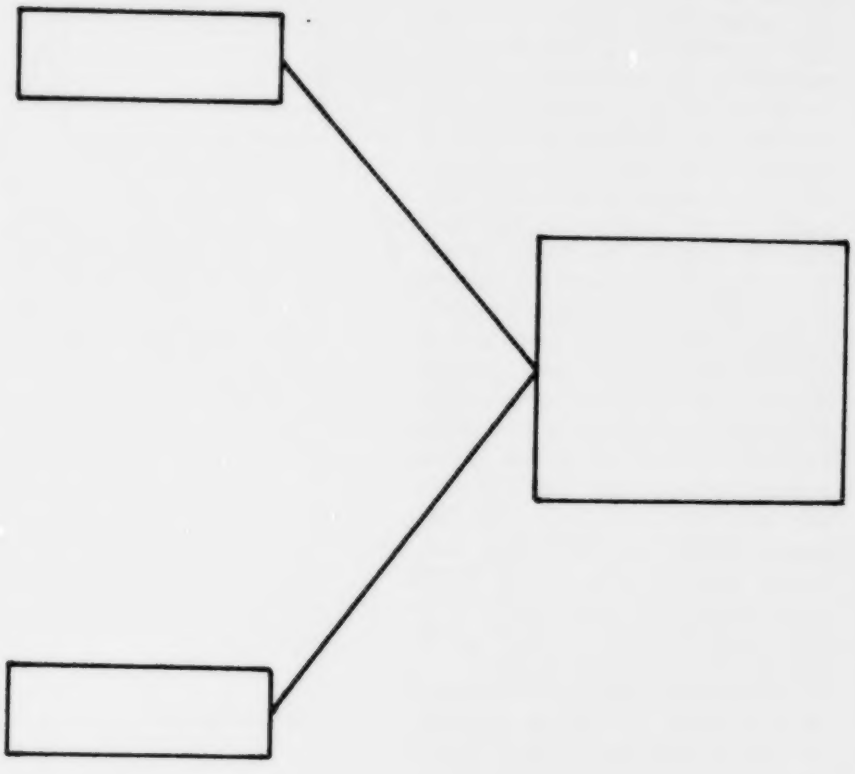
11- Les jeunes fuguent plus souvent et plus tôt qu'avant. « La moyenne d'âge baisse d'année en année » fait remarquer Michel Dorais, du Centre des services sociaux du Montréal métropolitain.

12- Selon Michel Dorais, le danger que ces jeunes aboutissent dans des réseaux de prostitution est bien réel. « Ils sont des cibles, dit-il. Sans ressources, souvent sans toit, ils sont susceptibles d'accepter n'importe quelle proposition. »

13- Où peuvent-ils aller? Chez des amis? Il arrive en effet que le fugueur se retrouve chez les parents d'un copain. Mais ces derniers hésitent à l'héberger. « Et ils ont raison constate Me Jeanne Houde du ministère des Affaires sociales. La situation est délicate. Si j'avais une suggestion à faire à ces gens, je leur conseillerais de négocier avec les parents de l'enfant ou de contacter le Directeur de la protection de la jeunesse. »



14-Mais, rétorque Patrick Cellier du Pimp (Projet d'intervention auprès des mineurs prostitués), certains fugueurs souffrent déjà « d'une indigestion de structures ». Ils ne veulent plus rien savoir de l'appareil social qu'ils traînent avec eux — souvent depuis longtemps — comme un encombrant boulet.



15-Il n'existe malheureusement pas au Québec de réseau d'hébergement alternatif comme on en voit couramment en Europe ou aux États-Unis. Des lieux ouverts où le jeune serait accueilli sans autre forme de procès. Actuellement, pour avoir accès à l'un ou l'autre centre d'hébergement, il faut être référé par son Centre des services sociaux (une exception: la maison Hébergement-Jeunesse à Sainte-Foy où les filles — seulement — peuvent toujours aller).

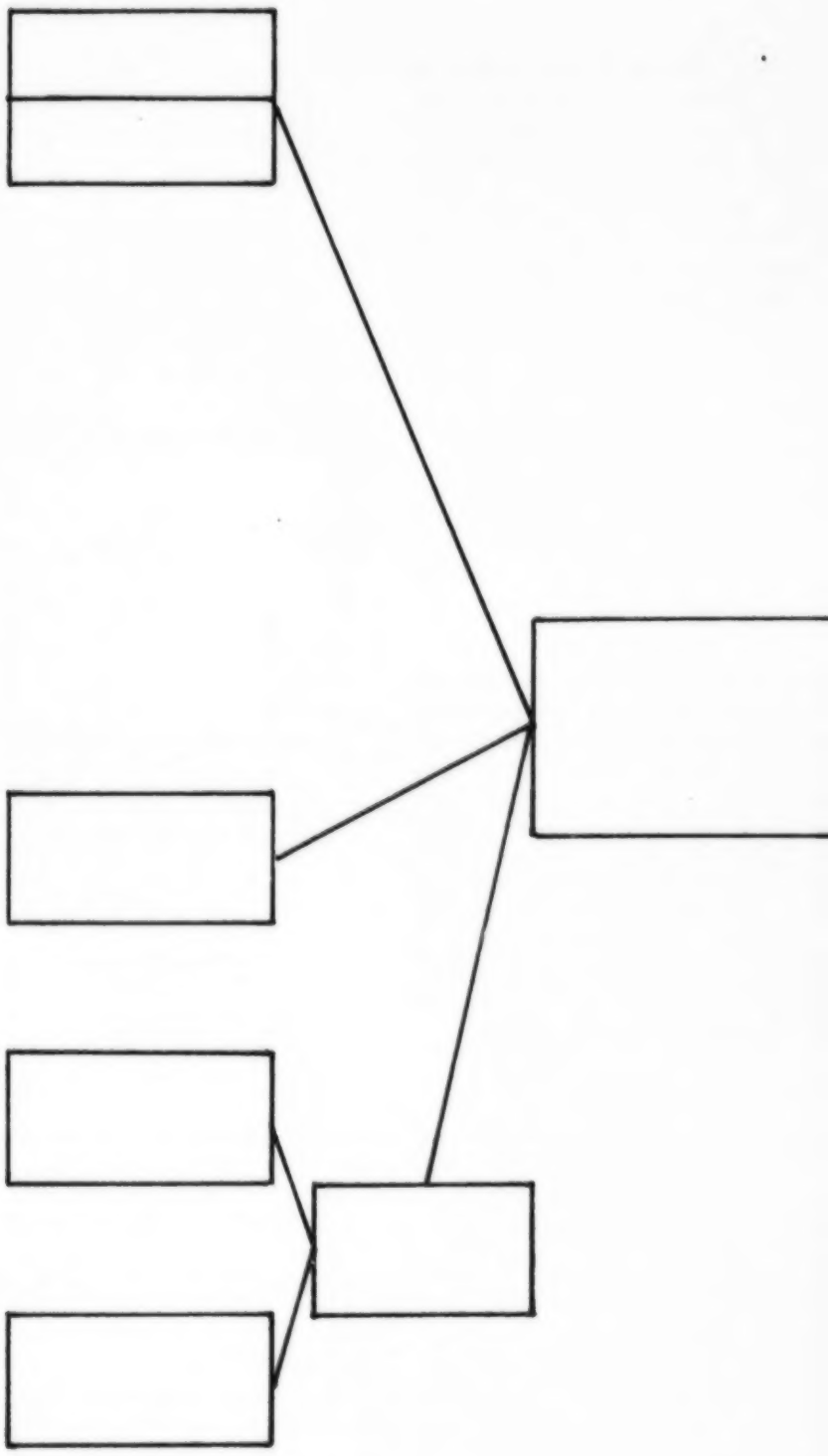
PLUSIEURS TYPES DE FUGUEURS

16- Les fugueurs composent un groupe très hétérogène. Autant filles que gars (contrairement aux décennies antérieures, la population fugueuse des années 80 est à moitié composée de filles), ils viennent de différents milieux et ont des motifs différents selon qu'ils appartiennent à la catégorie des aventuriers ou des victimes. En anglais, les termes imagés de « running to » et de « running from » sont employés pour les décrire. Les sociologues ont en effet divisés les fugueurs en deux grandes classes. Les premiers seraient des aventuriers à la recherche d'un idéal. Les enfants-fleurs des années 70 (des maîtres fugueurs dans bien des cas), sont très représentatifs de cette tendance. Tandis que les enfants maltraités, battus ou abusés sexuellement appartiennent à la catégorie des victimes, ceux qui fuient un milieu familial devenu intolérable.

17- Observation troublante: une majorité de fugueurs proviendrait de familles monoparentales. L'étude publiée par le Comité de la protection de la jeunesse fournit une explication: « Certains fugueurs visent à attirer l'attention du parent dont ils sont séparés et que souvent ils ont idéalisé. Ce faisant, ils cherchent tout simplement une famille. »

18- De nombreuses études ont été publiées sur la fugue. Rarement entend-on les fugueurs eux-mêmes s'exprimer sur le pourquoi de leur geste. Une exception: le livre d'une jeune française, Anne Saraga, publié l'an dernier aux éditions du Seuil et intitulé *Fugue en haine majeure*.

19- Anne Saraga a 16 ans. Elle n'a qu'un désir: être aimée de cette mère trop indifférente (avec qui elle s'engueule tout le temps) et de ce père trop absent. Elle leur en veut pour tout. D'avoir divorcé, de l'avoir enfantée. Elle fugue avec l'espoir fou que son retour ramènera l'amour et l'unité dans sa famille éclatée.



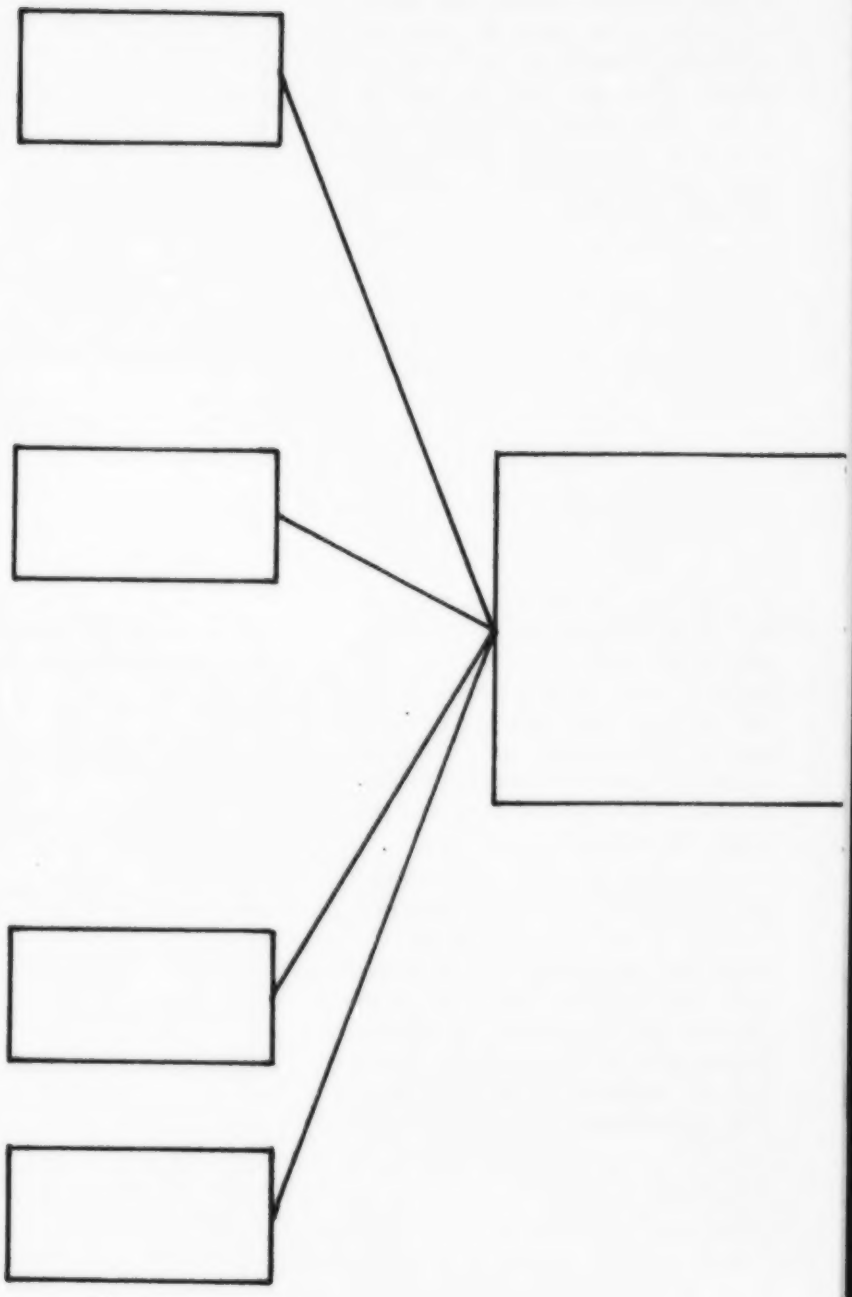
DES PARENTS À BOUT DE RESSOURCES

20 Mais parfois ce sont les jeunes qui ne foutent pas la paix aux adultes. Ils fuguent pour provoquer. Ils fuguent pour faire chanter. « On accuse souvent les parents de démission, dit Lucille Noël du mouvement Entraide-Parents. Je ne suis absolument pas d'accord. Calculez les heures que mettent certains parents dans les consultations, les sessions, les cours et les thérapies de toutes sortes: vous verrez qu'ils font des efforts. Seulement, il arrive que toute la bonne volonté du monde ne donne rien. »

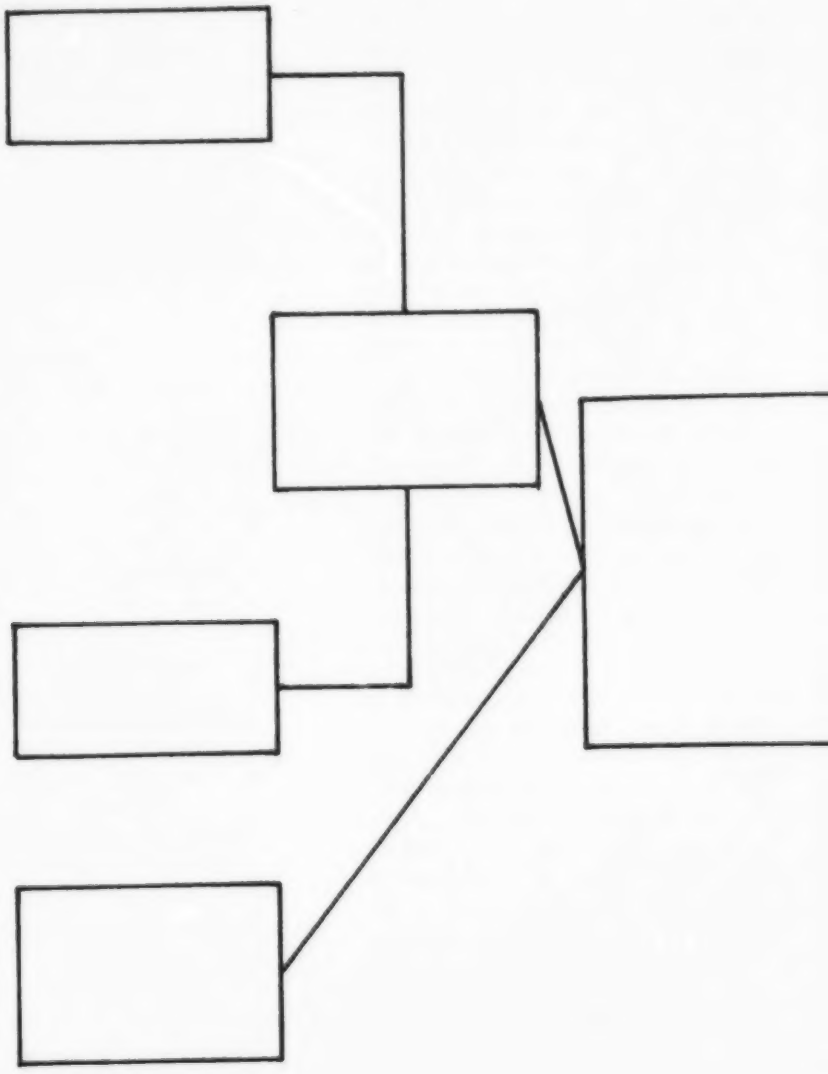
21 À bout de ressources et de bonne volonté, certains parents essaient des méthodes plus musclées. Des organismes d'aide, comme « Tough Love », un réseau d'entraide pour parents d'adolescents particulièrement difficiles, les encourageront dans ce sens. Cet organisme, qui prône une plus grande discipline, suggérera même aux parents d'imposer des conditions au fugueur qui revient à la maison et, si nécessaire, de lui faire signer un « contrat ». « Il s'agit de faire comprendre au jeune que la limite est atteinte », explique Céline Bégin de « Tough Love » à Québec.

22 En bout de ligne, il y a toujours le placement en famille ou centre d'accueil (à noter: selon la loi, la fugue ne constitue pas nécessairement un motif de placement). « Les parents s'y résolvent difficilement, dit Mme Bégin. Ils y voient le signe de leur échec. »

23 Or, placés en centre d'accueil, bien des jeunes fuguent encore. Motifs invoqués d'une voix haute et plaintive: la discipline trop sévère, les éducateurs trop tatillons, le quotidien trop plat. Motifs chuchotés: punir le ou les parents qui les ont « placés ».



24 Souvent vécue comme une forme de chantage, la fugue est aussi un cri, ou une requête. « Aie j'existe », résume Véronique, une fugueuse de 15 ans, fille unique qui se plaint de ne pouvoir communiquer avec sa mère qui, depuis longtemps, ne demeure plus avec son père.



25 « Au bout de 45 fugues en deux ans, ils ont compris que je n'étais pas bien avec eux, dit Yves, un ex-fugueur. Mon comportement a été une catharsis, une faille qui a détruit tout le faux-semblant de l'harmonie familiale. Parce que sous l'apparente normalité, les rapports entre mes parents étaient pourris. »

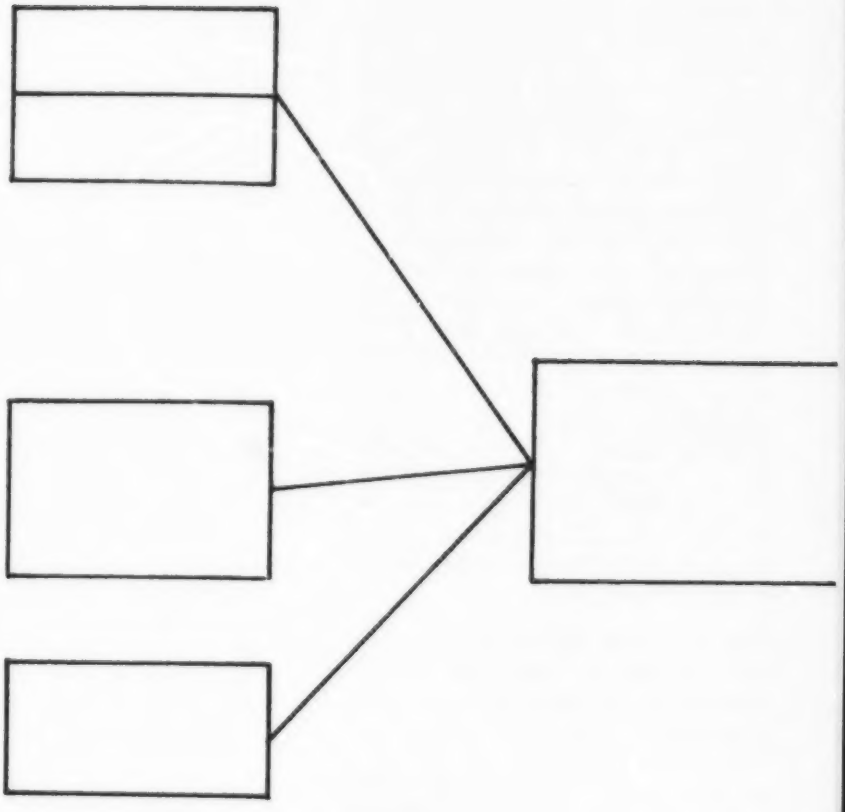
26 « Ces enfants-là acceptent difficilement le mensonge, dit la présidente d'Entraide-Parents à Québec. Ils n'ont pas leur pareil pour aller débusquer vos faiblesses. Et le tact n'est pas leur fort. Seulement, on doit admettre qu'il y a beaucoup de parents qui ne ressentent plus d'amour ni pour eux-mêmes, ni pour l'enfant. »

LA FUGUE ET LA LOI

27-La fugue est un droit, soutiennent un peu abusivement ceux qui croient au plein épanouissement dans la liberté quand il s'agit des jeunes. La loi comporte plus de nuances. Et si l'article 650 du *Code civil* interdit au mineur non émancipé[1] de quitter la demeure familiale sans le consentement de l'autorité parentale, la *Loi sur la protection de la jeunesse* décrit la fugue comme une situation où « la sécurité ou le développement d'un enfant peut être considéré comme compromis. »

28-De prime abord, donc, la fugue n'est pas définie comme un geste de délinquance. Une exception: lorsque le jeune s'enfuit d'un centre d'accueil où il a été placé à la suite d'une infraction à la *Loi fédérale sur les jeunes contrevenants*.

29-D'après les chiffres cités par le Comité de la protection de la jeunesse dans son document sur la fugue, la grande majorité des cas de fugues trouvent un dénouement rapide. En 1984, les statistiques révèlent que plus de 70 % des fugueurs avaient réintégré leur foyer en moins de 72 heures, un autre 20 % en moins d'une semaine. Dans bien des cas, les jeunes reviennent d'eux-mêmes.



QUAND L'ENFANT REPARAÎT

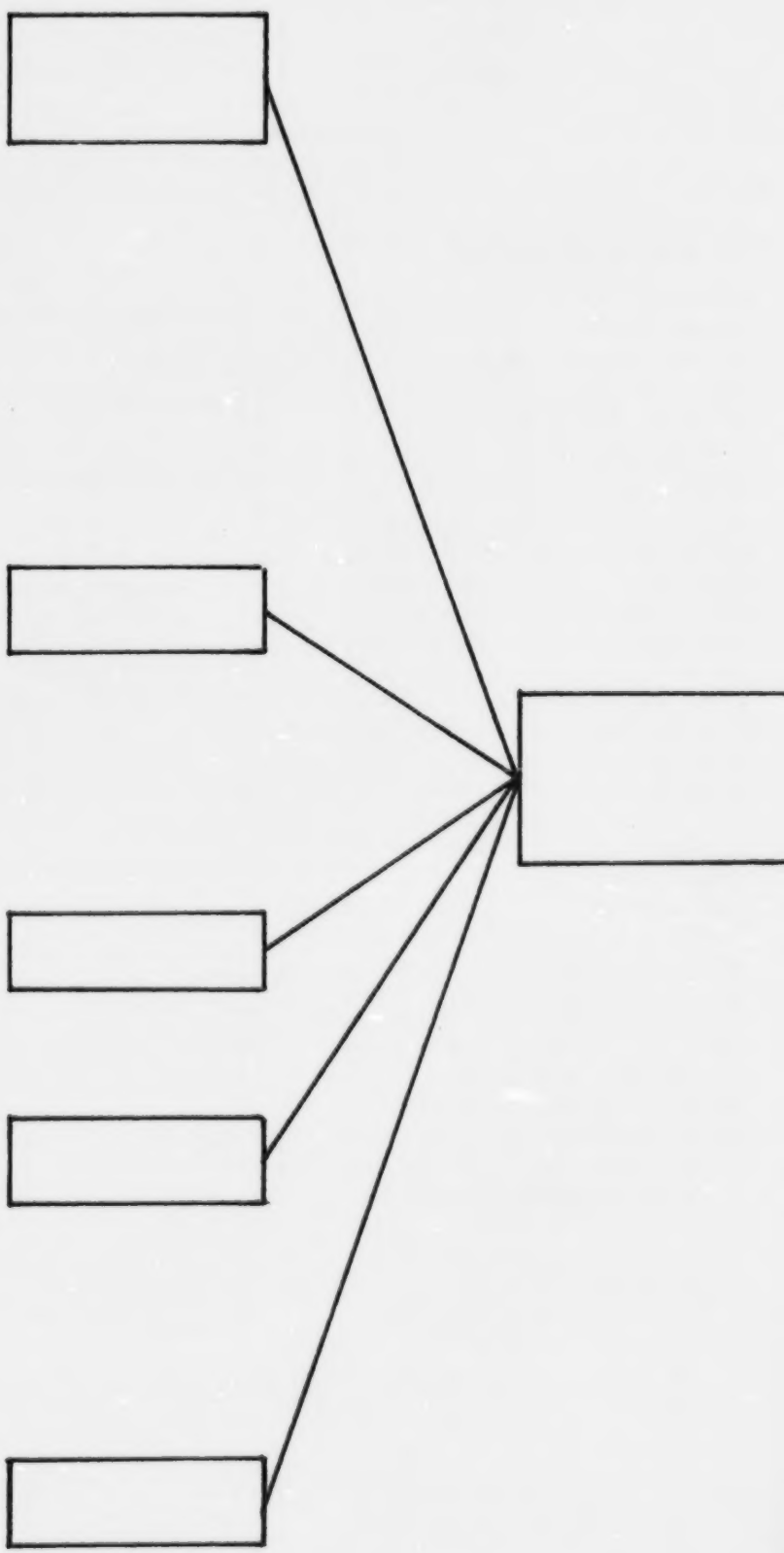
30-On porte trop peu d'attention à l'après-fugue, déplore-t-on dans le même document. Cette période devrait faire l'objet d'une attention spécifique de la part des « intervenants » et des parents. « En ne faisant que retourner le jeune chez lui comme on l'aurait fait d'un objet perdu et retrouvé, y lit-on, on n'a tout simplement pas abordé les causes qui l'ont forcé à fuir de la maison. Le fugueur revient plein de ressentiment et, alors, son agressivité n'est plus seulement dirigée contre ses parents et les problèmes qui l'ont amené à prendre la route, mais contre toute la société qui l'a forcé à réintégrer le foyer familial. »

31-On comprend que l'auteur parle ici de jeunes qu'on a contraints à revenir chez papa-maman. Il semble cependant, comme l'explique Anne Saraga, que le retour volontaire ne soit jamais tellement facile. « J'aurais préféré être ramenée par les flics, écrit-elle dans son livre .... Je n'aurais pas à me demander si je reste ou si je m'enfuis. Si je ne m'étais pas rendue, mais s'ils m'avaient trouvée et ramenée de force, j'aurais eu une raison de les haïr... »

32-Il faut savoir que le retour au bercail, comme la fugue, est fait de sentiments mitigés. Je m'en vais, mais cherche-moi. Je reviens, parle-moi.

33-Tous ceux que j'ai interviewés étaient fort préoccupés de la réaction de leurs parents. Sophie tremblait lorsqu'elle a appelé sa mère au téléphone. Avec ses frasques, Natacha a toujours cherché à émouvoir son père, lui « qui est toute ma vie ». Véronique dit en parlant de sa mère, une professionnelle fort occupée: « Elle tient à moi parce qu'elle a laissé son travail pendant deux jours pour me chercher. »

34-Anne Saraga se montre également satisfaite des efforts de ses parents qui l'accueillirent à bras ouverts. Elle est aussi émue par les larmes de son père. Son désarroi, sa révolte, sa conviction de n'être pas suffisamment aimée, « ils l'ont presque compris », conclut-elle.



ANNEXE 10

L'AMOUR DE SON PAYS

CHÂTELAINE/FÉVRIER 1987

POSE 3 QUESTIONS SUR LE TITRE:

1-_____

_____

2-_____

_____

3-_____

_____

IDÉES DE RÉPONSES POSSIBLES

Ça se dit mal! C'est difficile à exprimer sans tomber dans le nationalisme pompier ou l'attendrissement bébête. La plupart du temps d'ailleurs on n'y pense pas. On vit dans un pays, on s'y sent bien, au chaud et confortable, et on trouve cela tout naturel. On râle même de bon cœur chaque fois que l'occasion se présente: les impôts trop lourds, le système d'éducation boiteux, les hivers trop longs, les étés trop courts, sans oublier le chômage, les pluies acides, le courrier qui n'arrive pas, les moustiques et l'affichage unilingue anglais. Et tout cela est vrai, et on n'a pas tort de se plaindre, et il y a place à amélioration. Et puis, une année, on voyage plus que d'habitude, moitié pour le travail, moitié pour le plaisir: les États-Unis, l'Égypte, l'Union soviétique...

On déambule dans New York, l'œil attentif, le sac soigneusement serré sur le cœur, fascinée et dégoûtée à la fois par cette ville excessive où s'entremêlent étroitement le luxe et l'ordure. Pour reprendre l'expression d'un ami, on se sent comme un rat perdu au milieu des caisses énormes d'un immense entrepôt. Et on observe la population locale. Certains, bien nourris, la moustache fière et le poil luisant, ont belle allure, mais il en est d'autres tellement maigres, pelés, affamés que, sous leur regard avide, on devient rapidement paranoïaque.

Après c'est l'Égypte, le Caire, une fourmilière grouillante de vie, un peuple accueillant, souriant, bon enfant, mais qui dans sa grande pauvreté ne peut guère voir le touriste autrement que comme une source possible de revenus, si maigres soient-ils. Sans agressivité, mais avec une admirable obstination, et à leur place on en ferait autant!

Moscou enfin, et l'impression, au contraire, d'être devenue invisible tant les gens vous ignorent et s'ignorent mutuellement. Une foule pressée, sans curiosité, sans rires et sans sourires, le visage tourné vers l'intérieur, une foule presque brutale, qui vous bouscule sans méchanceté particulière, dans une totale indifférence. Je ne prétends pas que, pris individuellement, chaque Russe ne puisse faire le meilleur ami du monde, mais jamais nulle part je ne me suis sentie autant «à l'étranger».

En raccourci donc, l'Ouest, l'Est et le Tiers-Monde. Et puis le retour chez soi et une bouffée incontrôlable de plaisir, d'affection pour un pays somme toute sage et tolérant, où la violence est minime, le terrorisme inexistant, les inégalités sociales pas trop criantes et les conflits civilisés, un pays presque sans armée, sans police omniprésente, qui n'a même pas encore inventé la carte d'identité obligatoire, un pays enfin où la majorité des gens sont «gentils», dans le sens noble du terme, c'est-à-dire généreux, courtois, aimables.

Chaque fois que je reviens à Montréal, une fois sortie de l'aéroport, la surprise est toujours la même, aussi forte que la toute première fois, il y a dix-huit ans maintenant: le ciel ici est deux fois plus haut que partout ailleurs, plus léger aussi. Loin de peser comme un couvercle, il semble s'ouvrir sur des perspectives infinies. C'est peut-être pour cela qu'à ma dernière descente d'avion, de retour de Russie, j'ai failli me prendre pour le pape et m'agenouiller pour embrasser le sol. Je ne l'ai pas fait, par crainte du ridicule d'abord, et puis il y avait vraiment trop de slush.

Martine Thornton

CRIMES ET CHÂTIMENTS

On ne tue pas quelqu'un pour lui apprendre à vivre

CHÂTELAINE/JUIN 1967

POSE 3 QUESTIONS SUR LE TITRE:

IDÉES DE RÉPONSES POSSIBLES

1-_____

_____

2-_____

_____

3-_____

_____

Il est infiniment paradoxal que ce soit au Canada, un pays connu pour son calme social, l'absence de terrorisme et un taux de criminalité relativement bas, que le débat sur la peine de mort redevienne d'actualité. La plupart des pays occidentaux, et un bon nombre des autres, ont renoncé durant les dernières décennies à exécuter leurs criminels, considérant qu'il s'agissait là d'un acte à la fois inhumain et inefficace. Seule exception notable, les États-Unis où, faut-il le rappeler, le système ne fonctionne pas ou si mal qu'il atteint des sommets d'absurdité morbide. D'une part la sentence varie, la peine existe ou non, selon que vous vivez dans tel ou tel État, mais surtout, s'il s'y prononce tous les ans plusieurs centaines de condamnations à mort, seuls 10 à 20 condamnés sont effectivement exécutés chaque année. D'appels en révisions de procès, plusieurs milliers de morts en sursis attendent, si on peut dire, que justice soit faite. Et ils attendent plusieurs années, plus de dix ans parfois comme ce fut le cas pour Caryl Chessman. Pourquoi? Entre autres, parce que si l'opinion publique est théoriquement pour la peine de mort, elle n'accepterait pas en pratique le spectacle de 100, 200 ou 300 exécutions par année. Ça commencerait à ressembler un peu trop à une hécatombe. En fait, même aux États-Unis, la peine de mort n'existe pas réellement de manière «fonctionnelle». Disons qu'on sacrifie à son principe quelques individus par année. Efficacité, effet de dissuasion? A peu près nul ou impossible à mesurer, chacun faisant dire aux statistiques ce qu'il veut entendre selon qu'il est pour ou contre. Et la justice là-dedans? On peut la considérer de trois points de vue, selon qu'il s'agit de venger la victime, de punir le criminel ou de protéger la société.

L'idée de vengeance d'abord: oeil pour oeil dent pour dent! La plupart d'entre nous, si on s'attaquait à nos proches, à ceux que nous aimons, seraient probablement prêts en un réflexe immédiat à voter la mort... et pas forcément une mort douce. C'est pour cette raison-là justement que la loi interdit à un individu de faire justice lui-même et qu'elle en confie le soin à un juge et un jury théoriquement objectifs et impartiaux. Avant de réintroduire l'idée de vengeance pure et simple dans notre système juridique, il conviendrait d'y penser sérieusement et de considérer à quel point nous risquons plus d'y perdre que d'y gagner.

La peine de mort comme punition maintenant? La chose est absurde. On punit pour corriger, pour changer une attitude et même si la prison échoue souvent dans son rôle de réhabilitation, elle y parvient du moins quelquefois. On ne tue pas quelqu'un pour lui apprendre à vivre! Où le débat devient plus sérieux, c'est quand on considère la protection de la société et les risques de récidive. Seulement les individus les plus dangereux pour la société sont justement le plus souvent ceux qu'un juge honnête ne condamnera jamais à mort. En partie ou totalement irresponsables, ils relèvent plus de la psychiatrie que de la justice.

L'impasse est donc totale et la peine de mort un outil de justice inefficace quand il n'est pas inemployable. Pourquoi l'avoir ressorti d'un tiroir poussiéreux où il aurait dû dormir à vie? Pour des raisons politiques douteuses? Pour rassurer une population qui panique facilement au spectacle de quelques faits divers sanglants trop largement publicisés par les médias?

En avril dernier, Statistique Canada indiquait qu'il s'était commis en 1986 au Québec 31% moins d'homicides qu'en 1985, et 28% de moins en Ontario. Mis à part quelques entrefilets ici et là, on n'en a guère parlé. C'était pourtant une bonne nouvelle...

Martine Thornton

LE MEILLEUR DES MONDES... CE N'EST PAS POUR DEMAIN, HEUREUSEMENT

Manipulations génétiques et conception in vitro

CHÂTELAINE/MAI 1987

POSE 3 QUESTIONS SUR LE TITRE:

1-_____

_____

2-_____

_____

3-_____

_____

IDÉES DE RÉPONSES POSSIBLES

Catégorie A, B, C ou F, ils naissent tous dans des bocaux bien aseptisés. Plus tard, ils seront chef d'État, flic ou contremaître, parfaitement adaptés à leur tâche, heureux et totalement abrutis. Ensemble, ils formeront une société de fonctionnaires taillés sur mesure, dont tout conflit a disparu et qui vit le bonheur végétatif de la vache laitière dans son étable ou de la poule pondeuse dans son poulailler. Les besoins de base seront comblés, le mot désir n'aura plus aucun sens.

Vision horrible de l'avenir qui nous attend? Non, tout juste le thème d'un roman d'Aldous Huxley, *Le Meilleur des mondes*, qui connut un énorme succès dès sa parution en 1932 et qui ces temps-ci revient hanter l'inconscient d'un grand nombre de chercheurs, journalistes et intellectuels d'origine diverse qu'inquiètent les progrès de la génétique et de la médecine moderne.

Il n'est pourtant question pour le moment que de rendre la conception d'un enfant possible à des couples stériles et d'éviter aux autres de mettre au monde des enfants gravement handicapés par des tares génétiques (ou sinon de le faire en toute connaissance de cause). On commence en fait à peine à entrevoir la possibilité d'éliminer certaines de ces tares grâce à des manipulations génétiques précoces. Le tout est terriblement coûteux et ne sera probablement jamais accessible qu'aux individus dits à risques, c'est-à-dire les femmes enceintes de plus de 35 ans et les couples dont on sait qu'ils sont porteurs d'un gène dangereux. L'enfant sur mesure, blond aux yeux bleus ou brun aux yeux verts, doué pour la musique ou les maths, et garanti facile à élever, sans troubles psychologiques ni crise d'adolescence, ce n'est pas demain que vous pourrez le commander sur catalogue. Ni jamais en vérité. Un être humain ne se réduit pas à son hérédité.

Certaines inquiétudes sont, bien sûr, légitimes. Le risque par exemple de voir des couples vouloir avorter un fœtus qui ne serait pas du sexe désiré. (Un choix cependant qu'aucune société ne tolérera très longtemps, le danger de déséquilibre démographique étant trop grand.) La crainte également de voir des femmes plus ou moins utilisées comme cobayes sans avoir été suffisamment informées des risques et des inconforts du chemin qu'elles vont prendre. Le sort enfin réservé aux embryons en surplus lors d'une fécondation artificielle. Seront-ils avortés, utilisés par la science ou, hypothèse extrême et légèrement délirante, menés à terme par des mères porteuses puis donnés en adoption ou élevés par l'État pour pallier la dénatalité croissante?

On comprend donc bien le refus de l'Église, et du pape en particulier, d'endosser les nouvelles techniques de reproduction qui,de son point de vue, tiennent plus qu'un peu du sacrilège. L'acte de création n'appartient qu'à Dieu.

On comprend aussi les réticences des mouvements féministes qui voient là un danger à long terme de voir échapper aux femmes une partie du pouvoir exclusif qu'elles se sont acquis sur la reproduction de l'espèce humaine, et un risque à court terme de les voir se transformer en cobayes plus ou moins volontaires.

Reste que depuis l'invention du feu, toute nouvelle technologie comporte un danger. N'importe quel outil, même le plus utile et le plus nécessaire, peut se transformer en arme meurtrière, de la hache à l'énergie nucléaire, en passant par l'aspirine... Reste aussi qu'aucune découverte scientifique, une fois faite, n'a jamais été «oubliée». Toutes, bien au contraire, ont été développées au maximum de leurs possibilités. Il est illusoire de penser pouvoir «arrêter» la science et c'est d'ailleurs un faux problème. Ce qui est important, c'est de vivre en démocratie, d'en apprécier la morale implicite et de se battre, si nécessaire, pour en conserver les avantages. Le meilleur des mondes d'Huxley ne pourrait s'installer que dans un État totalitaire.

Martine Thornton

POUR UNE UNIVERSITÉ «ÉLITISTE»... MAIS GRATUITE

Janvier '87

POSE 3 QUESTIONS SUR LE TITRE:

1-_____

_____

2-_____

_____

3-_____

_____

IDÉES DE RÉPONSES POSSIBLES

Les grèves et autres manifestations étudiantes de l'automne dernier ont arrêté le gouvernement dans son élan. Les frais universitaires sont gelés pour une période de trois ans, mais le problème, lui, reste entier: les universités disposent de moins en moins d'argent et n'ont plus guère d'espoir d'en obtenir jamais davantage de la population étudiante. Elles ont déjà largement coupé dans le «gras», et si rien ne bouge, elles n'auront d'autres options que de couper dans le «vif», c'est-à-dire de fermer ou d'amputer certains départements, de réduire en quantité et en qualité l'encadrement professoral et technique. Le statu quo, en l'occurrence, n'est sûrement pas la bonne solution. Qui doit payer alors?

Parlons en termes d'économie, puisque c'est la mode, et le credo spécifique de notre nouveau gouvernement. Le fonctionnement optimum d'une université, et d'une manière générale de tout système d'éducation, a ceci de particulier qu'il exige des dépenses immédiates considérables et qu'il est obligatoirement déficitaire à court terme. En période de crise ou de réductions budgétaires, la tentation est grande pour un gouvernement d'y voir une hémorragie de dollars à réduire ou au moins contrôler le plus vite possible. Avec, comme résultat, un soulagement momentané suivi quelque temps plus tard d'une grave rechute.

Pourquoi? Parce que, quand une société finance l'éducation de sa population, elle ne *dépense* pas, elle *investit* dans l'espoir très réel d'un futur profit. Et si elle coupe ou ralentit cet investissement, elle se comporte comme un directeur d'usine qui déciderait de ne plus entretenir ni renouveler son matériel. À court terme, il peut satisfaire ses créanciers plus facilement. À long terme, il fait faillite (c'est arrivé!). Même si on oublie toute idée de fair-play, d'égalité ou de justice sociale, rien ne nous garantit que les esprits les plus créatifs, les plus brillants, les plus susceptibles de donner une place satisfaisante au Québec dans le concert mondial, se retrouvent justement parmi les classes sociales les plus aisées qui, d'école privée en université, peuvent facilement défrayer le coût de l'éducation de leurs enfants. La population du Québec n'est pas si grande qu'elle puisse se payer le luxe d'ignorer ou de gaspiller un élément quelconque de ses talents potentiels. C'est le rôle du gouvernement d'investir en notre nom dans tout le système d'éducation, universités comprises, par le biais de la gratuité scolaire et d'un ensemble de bourses et de prêts bien pensé.

Au gouvernement donc de payer, de payer peut-être plus. Surtout de payer mieux: on n'investit pas dans n'importe quoi, sur n'importe qui, ni à fonds perdus, à moins d'être riche à millions. Or, on entre actuellement dans la plupart de nos facultés universitaires comme dans un moulin, sans préparation suffisante, sans motivation suffisante, parfois sans talent suffisant. Pour être rentable, à long terme, la gratuité universitaire devrait s'accompagner d'un resserrement des conditions d'admissibilité, sous forme d'examen dans chaque discipline. Un examen qui serait le même dans toute la province, et où on s'assurerait qu'en aucun cas la copie d'un élève n'est corrigée par un professeur de l'établissement qu'il fréquente. Après? C'est simple. Si les notes sont suffisantes, l'université est là, gratuite. Sinon, vous abandonnez ou vous retournez à vos manuels pour tenter votre chance une deuxième fois. Quant aux bourses et aux prêts, ils devraient être suffisamment généreux et accordés dès le cégep au mérite, c'est-à-dire en fonction de l'excellence des notes. Qu'il s'appelle argent de poche, salaire, prime de rendement, bonus, ou prêts, ou bourses, l'argent est une incitation au travail universellement reconnue et parfaitement estimable.

Dernière précision, on a parlé ici d'élite universitaire dans le sens où l'on parle communément d'élite sportive. L'intelligence et la dimension humaine des êtres ne se calculent pas plus en diplômes qu'en records et un plombier compétent vaudra toujours plus qu'un universitaire médiocre.

Martine Thornton

EXERCICE D'ANTICIPATION

Au nom de tous les miens;
Martin Gray
pp. 202-203

J'ai marché. Les forêts, ___ champs, leurs mottes dures dans _____ _____ je butais, les routes poussiéreuses __ les fossés dans lesquels je __ jetais parfois pour éviter un ______ allemand, j'ai appris la Pologne __ parcourant sa terre, en couchant ____ ses arbres, en me trempant ____ ses eaux glacées. J'ai appris __ visage immobile des paysans, la ____ qui donne le pain et _____ qui se lève pour frapper, _'ai appris les villages aux maisons ______, aux toits de chaume, l'église ______ laquelle les hommes se tiennent à l'_____ des femmes en fichus ______. J'ai demandé du ____, du travail. J'ai volé les ______ de terre enterrées sous la _______, pour les défendre du gel. J'__ volé des allumettes et j'ai, à la _______ de la forêt, fait du ___, plaçant les pommes de _____ sous la cendre, me brûlant à ____ chair fondante; je me suis _______ du froid avec des branches, ________ de dormir et n'y réussissant ___: les miens étaient devant moi, ____ les miens, tout un peuple __ morts, et je passais des _____ en proie au cauchemar, recommençant ____ fin à jeter ma mère, mes _____, Rivka, dans les fosses. Puis __ m'allongeais près d'___, envahi par un froid glacial ___ me réveillait. Je m'enfonçais un ___ plus dans la forêt, craignant ___ marécages. Je faisais un autre ___ pour me chauffer, mais ils _____toujours présents et il me _____ toujours recommencer à les jeter ____ la fosse. Parfois, après des _____ d'insomnie, je me reprochais d'être _____ en vie, d'avoir refusé ____ sort, alors je m'accrochais __ souvenir de mon père.

EXERCICE D'ANTICIPATION

Au nom de tous les miens,
Martin GRAY,
pp. 196-197
Livre de poche #4203

Le train roulait. J'étais collé ____ le bois rugueux, explorant la paroi, __ bois où tant des miens avaient ____ leurs fronts, leurs lèvres, où tant ___ miens avaient brisé leurs ongles _____ Varsovie et Treblinka. Je me ____ efforcé d'attendre, de ne pas __ laisser aller à l'exaltation mêlée __ peur et d'angoisse qui me ________ à creuser le bois, à __ défoncer avec ma tête, à _____ le couteau n'importe où, à arracher ____ mes dents, mes mains, ces planches __ me séparaient de l'air libre. __ me suis maîtrisé, peu à ___, retrouvant ma respiration, mes pensées, élaborant __ plan. J'ai commencé à élargir ___ fente entre deux planches, pour voir __, brusquement, j'ai aperçu l'horizon, __ espace rouge sombre que ne mutilaient __ miradors ni barbelés mais seulement ___ masses noires des forêts à ____ estompées par la nuit qui tombait; _'ai vu les champs labourés ________ de place en place par ___ traînées de brouillard grisâtre; j'ai __ la campagne vaste, seule ____ un homme casqué, sans __ cadavre, sans une colonne de __________ courbés. Je n'arrivais ____ à détacher mes yeux de ces ________ tranquilles et silencieuses, somnolentes et _________, de cette terre sableuse, innocente, _____ de marais immobiles où des hommes _____ installé Treblinka.

VI

JE DIRAI L'UMSCHLAGPLATZ, LES WAGONS ET LES FOSSES

Le train roulait. J'étais collé contre le bois rugueux, explorant la paroi, ce bois où tant des miens avaient posé leurs fronts, leurs lèvres, où tant des miens avaient brisé leurs ongles entre Varsovie et Treblinka. Je me suis efforcé d'attendre, de ne pas me laisser aller à l'exaltation mêlée de peur et d'angoisse qui me poussait à creuser le bois, à le défoncer avec ma tête, à planter le couteau n'importe où, à arracher avec mes dents, mes mains, ces planches qui me séparaient de l'air libre. Je me suis maîtrisé, peu à peu, retrouvant ma respiration, mes pensées, élaborant un plan. J'ai commencé à élargir une fente entre deux planches, pour voir et, brusquement, j'ai aperçu l'horizon, un espace rouge sombre que ne mutilaient ni miradors ni barbelés mais seulement les masses noires des forêts à demi estompées par la nuit qui tombait; j'ai vu les champs labourés couverts de place en place par des traînées de brouillard grisâtre; j'ai vu la campagne vaste, seule, sans un homme casqué, sans un cadavre, sans une colonne de prisonniers courbés. Je n'arrivais plus à détacher mes yeux de ces étendues tranquilles et silencieuses, somnolentes et paisibles, de cette terre sableuse, innocente, creusée de marais immobiles où des hommes avaient installé Treblinka.

Le train a ralenti, avançant au pas : l'angoisse à nouveau m'a saisi. Nous avons traversé une gare. Sur le quai éclairé déjà, des soldats, leurs armes, leurs sacs et leurs casques amoncelés contre les murs, mangeaient. Certains, leur gamelle à la main, étaient à demi allongés, près des voies, regardant le train et il me semblait qu'ils allaient voir mes yeux, bondir, hurler. J'ai serré le couteau : je ne retournerai jamais à Treblinka. Puis le train a repris de la vitesse, s'enfonçant dans la campagne et dans la nuit maintenant pleine. Alors je me suis mis à creuser, taillant dans les planches, enfonçant des échardes dans mes doigts, transpirant. Nous avons encore passé une gare déserte signalée à peine par deux lumières jaunes qui paraissaient clignoter. Dès que nous avons retrouvé la nuit j'ai poussé, m'arc-boutant sur les ballots de vêtements et, brutalement, dans un craquement, les planches ont cédé, l'air humide et froid me fouettant tout à coup, ma cache envahie par le bruit du train et les odeurs de la campagne. Il fallait faire vite, avant qu'une autre gare peut-être pleine de soldats ne survienne : m'agrippant aux planches, je me suis glissé hors du wagon, m'accroupissant, me tenant à la paroi, face à la nuit profonde comme le vide. Mais je n'avais aucune appréhension : ma vie, depuis des années, n'était que sauts dans le vide, paris sur l'inconnu. Et puis je venais d'un lieu où les choses seules sont fraternelles et les hommes cruels. Comment aurais-je craint de sauter dans la nuit : la vitesse, la terre, l'obscurité, les pierres même, tout m'était plus doux que les bêtes à visage d'hommes que j'avais connues là-bas.

J'ai sauté, la tête enveloppée dans les bras, roulant du talus, aboutissant dans un fossé plein d'une eau glacée, herbeuse. Etourdi, j'écoutais le silence, la brise dans les taillis, le clapotis de l'eau. Je me suis traîné sur le bord du fossé, restant là, le visage dans la terre grasse, humide, respirant les senteurs d'herbe

Il s'est levé. Il était voûté et il avait les gestes lents et lourds des paysans. De sa voix sourde, étendant le bras, il m'a expliqué comment trouver le gué.

« Tu ne veux pas passer sur le pont, hein ? »

Ses yeux avaient brillé, un instant, une complicité ironique qui n'attendait pas de réponse. Je l'ai remercié et comme je partais il m'a rappelé. Il est allé vers le bout du chariot et est revenu avec un demi-pain rond et un morceau de lard.

« Pour moi j'ai assez », a-t-il dit.

J'ai pris le pain et le lard, ils emplissaient mes mains. J'ai longé le champ, vers la forêt. Là, je me suis assis, le dos contre un arbre, ce pain et ce lard posés devant moi. Merci paysan, merci homme qui m'aidait à retrouver le monde des hommes. J'ai mangé, lentement, réapprenant aussi le goût des aliments, du pain encore frais, vivant, doux comme ce lard où s'enfonçaient mes dents. Je pouvais mâcher et non plus seulement avaler vite pour éviter le coup qui tue, qui tue encore à Treblinka. Merci paysan, merci homme.

Le soir, j'ai traversé le Bug.

J'ai marché. Les forêts, les champs, leurs mottes dures dans lesquelles je butais, les routes poussiéreuses et les fossés dans lesquels je me jetais parfois pour éviter un camion allemand. J'ai appris la Pologne en parcourant sa terre, en couchant sous ses arbres, en me trempant dans ses eaux glacées. J'ai appris le visage immobile des paysans, la main qui donne le pain et celle qui se lève pour frapper, j'ai appris les villages aux maisons basses, aux toits de chaume, l'église devant laquelle les hommes se tiennent à l'écart des femmes en fichus noirs. J'ai demandé du pain, du travail. J'ai volé les pommes de terre enterrées sous la paille, pour les défendre du gel. J'ai volé des allumettes et j'ai, à la lisière de la forêt, fait du feu, plaçant les pommes de terre sous la cendre, me brûlant à leur chair fondante; je me suis protégé du froid avec des branches, essayant de dormir et n'y réussissant pas : les miens étaient devant

moi, tous les miens, tout un peuple de morts, et je passais des nuits en proie au cauchemar, recommençant sans fin à jeter ma mère, mes frères, Rivka, dans les fosses. Puis je m'allongeais près d'eux, envahi par un froid glacial qui me réveillait. Je m'enfonçais un peu plus dans la forêt, craignant les marécages. Je faisais un autre feu pour me chauffer, mais ils étaient toujours présents et il me fallait toujours recommencer à les jeter dans la fosse. Parfois, après des heures d'insomnie, je me reprochais d'être encore en vie, d'avoir refusé leur sort, alors je m'accrochais au souvenir de mon père, rue Senatorska, avant, je me pendais à son cou, il se mettait à tourner et bientôt j'avais la sensation que j'allais me détacher, être projeté loin, très loin contre les murs. Je m'agrippais à lui, serrant son cou, criant de peur et de joie. Dans les forêts, de l'autre côté du Bug, je me suis accroché à mon père. « Il faut vivre, Martin », disait-il. Et lui aussi voulait vivre. Il devait être vivant. Jour après jour je m'en suis convaincu : il avait échappé comme moi à Treblinka pour se battre et nous venger.

J'ai marché vers ce que je croyais le nord, pour m'éloigner de Treblinka, j'ai traversé des villages. Srebrna était l'un d'eux, étiré le long de la route, avec, derrière les maisons de torchis, presque contre la forêt, les granges. Un paysan se tenait debout devant la dernière maison, appuyé à une fourche, me regardant venir. C'était le soir, je marchais depuis le matin, la poussière blanche couvrant mon visage. Il m'a appelé d'un geste :

« Tu veux du travail ? Le grain, à battre. Je te nourris et je te couche. »

J'ai accepté et il m'a guidé dans la nuit déjà tombée vers la grange.

« Tu dormiras là, arrange-toi comme tu veux. Demain, je t'appellerai. Mon nom est Chmielnitzki. »

J'avais perdu l'habitude de me fier aux hommes. J'ai commencé à inspecter la grange et à déclouer soigneusement les planches qui donnaient sur la forêt, les remettant en place : il me suffirait d'une poussée

NONO, LE LAPIN SAUVAGE

Évelyne BOUJOT

*La vie des bêtes, sept. 1987, p. 13

J'ai la chance de travailler à deux pas d'un village, en bordure d'une route départementale. Derrière les bureaux se trouvent des champs et des marécages. Un beau jour de printemps, alors que je m'apprêtais à rentrer dans ma voiture pour regagner mon domicile, je vois une petite boule de poil au beau milieu du parking ; je m'approche doucement et la boule de poil se dirige vers la route au moment où passe une voiture, mon cœur fait un bond dans ma poitrine et sans plus réfléchir je m'empare de la petite bête qui s'avère être un petit lapin sauvage. En le serrant contre moi, je parcours des yeux les alentours pour tenter désespérément de trouver son terrier.

Mais je ne vois rien qui pourrait servir de refuge à ce lapereau blotti contre moi. Je ne peux l'abandonner comme ça à la merci des chiens ou des véhicules. C'est décidé : je l'emmène à la maison. Mes collègues essaient de me dissuader en m'affirmant qu'un lapin sauvage ne vit pas en captivité : *"Il va se laisser mourir, laisse tomber, tu ne pourras pas le sauver"*. Au diable les prédictions pessimistes, je pars avec cette petite chose.

En arrivant à la maison, je m'empresse de la mettre hors de portée de la chatte de la famille qui se contente de la renifler et de s'en détourner dédaigneuse mais intriguée tout de même. Mes filles, ravies, prénomment la petit bête Nono. J'installe Nono dans une cage spacieuse avec des journaux, du coton dans un coin, des carottes. Mon mari me conseille de choisir un coin tranquille et sombre. On quitte la pièce sur la pointe des pieds, je recommande le silence à mes enfants afin de ne pas perturber ce petit animal désorienté.

Bruits insolites

Dans la nuit, j'entends des bruits insolites, je me lève et je constate que Nono grimpe à travers les barreaux de la cage, les carottes intactes n'ont pas attiré son attention. Mon cœur se serre et je décide de lui ouvrir la cage en prenant soin de tenir ma chatte afin qu'elle n'ait pas envie de sauter sur ce petit lapin adorable avec ses

LA TECHNIQUE NOUS ASSIGNE-T-ELLE UN DESTIN?

Paul CHAMBERLAND

*Prospectives, avril 1987, p. 90-91

Comment parler de la culture ? En ne mentant pas. La culture devient facilement le lieu du mensonge, ou de la fausseté.

Où se trouverait alors le lieu de la vérité ? Il se pourrait que ce soit le Ventre. La « vérité » du Ventre, c'est son avantage, ne peut pas être facilement détournée. Pas lorsqu'on a en vue les millions de ventres affamés. Mais en irait-il de même avec les panses gavées ? C'est à elles que la culture sert de mensonge : d'alibi. Qui ont de l'oreille pour tout ce qui les distrait des vérités trop simples.

Pour penser la culture en conjurant au mieux le risque de mentir, il faut en mesurer l'enjeu à la vérité de la faim.

Mais, qu'est-ce que la culture ?

Habituellement, lorsqu'on en « débat », c'est pour la distraire soigneusement de la « réalité » (entendez : « et de ses basses considérations »). Rien là de délibéré. Au contraire. Car l'« habitude », c'est ce qui étrangle la pensée avant même que le penseur ait eu le temps de se ressaisir. L'habitude de ne pas « mélanger les genres » par exemple. L'habitude du « spécialiste ». Ainsi, mettre en rapport les « problèmes » culturels et ceux de la famine, « ça ne se fait pas ».

Penser, c'est acte de lier, relier (en grec, legein), mettre en relation. Et cet acte, par nécessité intrinsèque, commande le chemin (la « méthode ») selon lequel il « établit les liens ». Si la pensée est la pensée, elle se laisse guider, « orienter » par l'être des choses : dans un étonnement sans cesse renouvelé. Subordonner la pensée au compartimentage des savoirs spécialisés, experts, c'est inévitablement en gauchir, en interrompre le mouvement propre : l'asservir à des « critères » qui lui sont extérieurs. De ces savoirs-là, certes, proviennent des données, des classements, des notions formalisées, dont le résultat se propose en « connaissances ». Et la pensée les prend en compte : elle ne « fonctionne » pas en circuit fermé, elle est ouverture. Cependant, réduire la pensée à n'être qu'un commentaire, même judicieux, de ces connaissances, cela revient à la dégrader en bavardage.

NONO, LE LAPIN SAUVAGE

Évelyne BOUJOT

*La vie des bêtes, sept. 1987, p. 13

Spectacles inoubliables

grandes oreilles et son petit bout de queue blanche. Nono quitte la cage et vient renifler mes pieds, je ne bouge pas, le cœur battant à tout rompre.

Puis comme s'il avait toujours vécu là, Nono se dirige vers la chambre et disparaît sous le lit. Je me recouche et me rendors, rassurée.

Le lendemain matin, je me réveille et je sens une petite boule de poil blottie contre moi.

Emerveillée, je m'aperçois que Nono est venu chercher une présence, ça y est, le petit lapin sauvage nous a adopté ! La chatte ne veut pas être en reste, après lui avoir assené quelques coups de pattes, elle le renifle et se couche près de lui.

Les jours s'écoulent apportant leur lot de surprises car il ne se passe pas un instant sans que je découvre une nouvelle bêtise de Nono : sur le point de mettre ma machine à laver en fonctionnement, le courant électrique ne passait pas, après vérification nous constatons que Nono a ronge le fil. Une autre fois c'est mon chausson qui a fait les frais des grignotements insatiables de Nono. En plus des objets de consommation courante, Nono se nourrit de pain sec, de luzerne (par chance il en pousse beaucoup dans le champ qui entoure la maison), carottes et, gourmandise suprême, branches de mûrier platane.

Petit à petit, Nono fait ses premiers pas sur la terrasse mais dès que je frappe dans mes mains, il se précipite vers la porte d'entrée et s'engouffre dans la maison. Puis il s'enhardit, il va faire un tour dans le massif juste devant la terrasse.

Il grandit et grossit, voilà plus d'un mois qu'il est chez nous, ses oreilles sont en perpétuel mouvement, il nous offre des spectacles inoubliables, entre autres les bonds qu'il fait sur le lit : il gambade, s'élance, court en ligne droite puis, tout à coup, à une vitesse inouïe, il change de direction en angle droit, on ne se lasse pas de le regarder, c'est une merveilleuse petite bête.

Puis, un soir, irrésistiblement attiré par l'appel de la nature, Nono a demandé à sortir, il a sauté contre la fenêtre exactement comme le 1er soir quand il cherchait à quitter sa cage. Nous avons ouvert les volets et il n'a fait qu'un bond pour franchir la fenêtre, il s'est précipité dehors, s'est arrêté au milieu du champ et dès que nous avons essayé de le récupérer, il est parti à toute vitesse dans les buissons, nous laissant tristes et désemparés.

On ne l'a jamais revu. Nous avons préféré penser qu'il fallait qu'il vive sa vie de lapin sauvage et qu'il allait être très heureux. LIBRE. Il n'avait plus besoin de nous.

LA TECHNIQUE NOUS ASSIGNE-T-ELLE UN DESTIN?

Paul CHAMBERLAND

*Prospectives, avril 1987, p. 90-91

La chose se fait couramment à la radio, à la télévision, dans l'imprimé. Comme le domaine des « problèmes » traités par la connaissance experte, spécialisée, se déploie en une prolifération de « secteurs » ou de « niveaux », cela a pour effet inévitable de distraire continuellement l'attention. On passe d'une chose à une autre, et de plus en plus vite, à mesure que les problèmes se « complexifient ». À chacune, on « s'intéresse » sincèrement mais c'est pour mieux l'oublier dès que l'intérêt se porte à la suivante. Qu'en résulte-t-il sinon un état complètement irrelié *des « intérêts », des représentations ? Le contraire même de la pensée.*

La question initialement posée est devenue : comment penser, en vérité, la culture ? La visée rationnelle et planificatrice y répond en faisant de la culture un « secteur » de la production/consommation. C'est ainsi, par exemple, qu'elle sera tenue pour un « bien » négociable, ou non, dans un traité de libre-échange entre États. Avec ce type de réponse, la culture est donnée comme un acquis, ou un présupposé, qui irait de soi. Pareille notion, qui s'autorise du sérieux qui privilégie les « faits », équivaut à une non-pensée. Une non-pensée qui se laisse oublier en tant que telle, si bien que tout retour à la pensée passera ici pour une spéculation superfétatoire. Mais le caractère problématique de cet état de chose se laisse quand même rappeler pour peu qu'on s'avise d'une étrange omission : la visée calculatrice, planificatrice n'imagine même pas qu'elle pourrait exercer un effet d'altération sur la culture. Et, pour commencer, en la traitant comme une chose.

Penser la culture commence par écarter le ça-va-de-soi de manière à laisser place à un étonnement libre de (re)découvrir les « liens » qui font sens de ce phénomène.

La culture ne présuppose-t-elle pas l'être cultivé (ou à « cultiver ») ? Du coup, l'attention se déplace. La culture n'apparaît plus, en premier lieu, comme une « chose administrable » mais comme un processus de croissance, de formation et d'intégration pour un être. Les savoirs, les institutions et les équipements n'ont de sens qu'en vue de cet être. En conséquence, la culture, par son essence, se désigne comme domaine de l'imprévisible, de l'incalculable, de l'implanifiable.

NONO, LE LAPIN SAUVAGE

Évelyne BOUJOT

*La vie des bêtes, sept. 1987, p. 13

LA TECHNIQUE NOUS ASSIGNE-T-ELLE UN DESTIN?

Paul CHAMBERLAND

*Prospectives, avril 1987, p. 90-91

Il apparaît ainsi que, par son essence, la culture a le même genre d'être que la pensée. Le propre en quoi elles communiquent est le libre déploiement de croissance et d'intégration. Le terme formation *en inscrira ici le concept. Pensée et culture sont en relation de co-appartenance. Ce qui menace l'une atteint l'autre.*

La visée planificatrice est indifférente à la pensée : elle affiche à son égard un respect apparent. Mais en étendant son emprise sur le réel (c'est de sa nature même de s'emparer et de s'accaparer), elle tend du même coup à disqualifier, à ruiner la pensée dans son rapport à l'être : par la seule violence muette de l'oubli qu'elle fait sur ce qui ne satisfait pas à ses « critères ». De même, elle prétend « servir » la culture en en gérant les « affaires » alors qu'elle contribue à en adultérer l'essence, qui est de libre déploiement.

La visée planificatrice s'identifie aux voies de la technologie. La technologie, de toute la puissance de ses méthodes, de ses réseaux et de ses équipements, a soumis la terre entière à son dispositif de contrôle et d'exploitation. Ainsi nous faut-il soupçonner que ce qui, partout, relève de la culture, entendue comme formation, est en danger. On ne s'attendra pas à ce que cet état de choses soit facile à penser.

De par la force même d'oubli (indifférence travestie en respect) que la technologie applique à ce qui se désigne comme étranger à son essence, elle obtient, comme allant de soi, une « représentation » et un simulacre de la culture. Et c'est ainsi que, sans que rien ne paraisse en regard des évidences courantes, la culture sera devenue le lieu du mensonge et de la fausseté.

Tel est, esquissé à grands traits, l'enjeu de pensée qui se désigne à toute méditation sur les rapports entre culture et technologie. Dans le cours d'un cycle de quatre ou cinq articles, j'essaierai de déployer un chemin de pensée qui favorise un désenvoûtement quant aux « prouesses » de la technologie mais qui n'en tire pas moins, grâce au défi porté par l'« essence de la technique », des ressources désignées à une nouvelle aire de réaffermissement de la culture.

Je proposerai, en premier lieu, de questionner cette « essence de la technique » selon ses implications pour le culturel.

ANNEXE 13

TABLEAU COMPARATIF DU RENDEMENT SCOLAIRE

SESSION AUTOMNE 1987

	ENSEMBLE DU COLLÈGE 1250 ÉTUDIANTS	ÉTUDIANTS COLLÈGE I 621	21 ÉTUDIANTS DE LA RECHERCHE-ACTION	63 ÉTUDIANTS HORS RECHERCHE 65% FRANÇAIS AU SEC.	PHILOSOPHIE			FRANÇAIS		
					EN COLLÈGE I	21 ÉTUDIANTS DE LA RECHERCHE-ACTION	63 ÉTUDIANTS HORS RECHERCHE	EN COLLÈGE I	21 ÉTUDIANTS DE LA RECHERCHE-ACTION	63 ÉTUDIANTS HORS RECHERCHE
ABANDONS	4.8%	4.8%	4.4%	8.3%	6 %	9.5%	14.3%	2.4%	4.7%	3.1%
ÉCHECS	7.7%	10.2%	10.7%	16.4%	14.1%	9.5%	23 %	8 %	19 %	11.5%
RÉUSSITE	87.5%	85 %	84.9%	75.3%	79.9%	81 %	62.3%	89.6%	76.3%	85.4%
PERFORMANCE MOYENNE			69.7%	66.2%						

Informations supplémentaires sur le rendement scolaire

a) **Le groupe des 21:**

- Personne n'a accumulé plus d'un abandon pour une moyenne de 7.5 cours/session par étudiant.

- 14 n'ont aucun abandon soit 66.6%. 12 n'ont aucun échec soit 57.1%. 10 n'ont ni abandon ni échec soit 47.6%.

- Parmi les autres:

  5 ont un échec
  2 ont 2 échecs
  1 a 3 échecs sur 7 cours
  1 a 5 échecs sur 8 cours

- La performance moyenne de 69.7% est surprenante compte tenu du fait que ces étudiants étaient les plus faibles en lecture selon les tests.

b) **Le groupe des 63:**

- 42 n'ont aucun abandon soit 66.6%
  28 n'ont aucun échec soit 44.4%
  19 n'ont ni abandon ni échec soit 30.2%

- Parmi les autres:

  14 ont 1 échec
  7 ont 2 échecs
  10 ont 3 échecs
  1 a 4 échecs
  2 ont 5 échecs
  1 a 7 échecs

- 2 étudiants ont abandonné tous leurs cours.